INTERPELACIONES A LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO DESDE EL GÉNERO

Desigualdades, políticas y resistencias



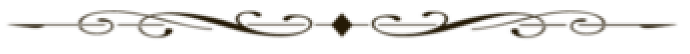
Verónica Millenaar
Delfina Garino
Eugenia Roberti
Claudia Jacinto
(compiladoras)

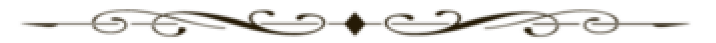






CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES





Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género

Desigualdades, políticas y resistencias

Verónica Millenaar, Delfina Garino, Eugenia Roberti
y Claudia Jacinto (compiladoras)







CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIALES

DOI: 10.55778/ts877234244

Imagen de tapa: Ian Talmacs en Unsplash

Interpelaciones a la formación para el trabajo desde el género: desigualdades, políticas y resistencias / Verónica Millenaar… [et al.]; Compilación de Verónica Millenaar; Delfina Garino; Eugenia Roberti; Claudia Jacinto. – 1a ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2024.
Libro digital, EPUB
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-723-425-1
1. Estudios de Género. 2. Política. 3. Trabajo de Mujeres. I. Millenaar, Verónica, comp. II. Garino, Delfina, comp. III. Roberti, Eugenia, comp. IV. Jacinto, Claudia, comp.
CDD 305.482

Este libro fue compaginado desde TeseoPress.

Indice

Índice de siglas

ADVA: Asociación de Desarrolladores de Videojuegos Argentinos
CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CESSI: Cámara de la Industria Argentina del Software
CFGB: Ciclos Formativos de Grado Básico
CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio
CFGS: Ciclos Formativos de Grado Superior
CNECP: Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales
CPEM: Conserjería Presidencial para la Equidad de la Mujer
DGEyC: Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
EAH: Encuesta Anual de Hogares
EDER: Encuesta Demográfica Retrospectiva
EHW: Educación, Salud y Bienestar
EMTP: Educación Media Técnico-Profesional
EPH: Encuesta Permanente de Hogares
ESI: Educación Sexual Integral
ESIM: Encuesta de Servicios Informáticos Mensual
ESO: Educación Secundaria Obligatoria
EST: Escuela Secundaria Técnica
ETP: Educación Técnico-Profesional
EVA: Exposición de Videojuegos Argentina
FP: Formación Profesional
FPGB: Formación Profesional de Grado Básico
FPGM: Formación Profesional de Grado Medio
FPGS: Formación Profesional de Grado Superior
GESO: Graduado/a en Educación Secundaria Obligatoria
IAPG: Instituto Argentino de Petróleo y Gas

INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica
ISCED: International Standard Classification of Education
ITC: Introducción a las Técnicas Constructivas
LGBTIQ: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Intersexuales, Queer
LOIFP: Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional
LOMLOE: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación
MOP: Ministerio de Obras Públicas
MTEySS: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación
OEC: Observatorio de Economía del Conocimiento
OIAV: Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos
ONG: Organización No Gubernamental
ONU: Organización de las Naciones Unidas
OPSSI: Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la Argentina
OTEC: Organismos Técnicos de Capacitación
PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PREJET: Programa de Estudio sobre Juventud, Educación y Trabajo
PSOE: Partido Socialista Obrero Español
RRHH: Recursos Humanos
SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
SENCE: Secretaría Nacional de Capacitación y Empleo
SNIES: Sistema Integrado de Información de la Educación Superior
SSI: Software y Servicios Informáticos
STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas)
TI: Tecnologías de la Información
TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación
UE: Unión Europea

WGJ: Women Game Jam
WIGAr: Women in Games Argentina
YPF SA: Yacimientos Petrolíferos Fiscales SA

Educación, trabajo y género: claves para el análisis

A modo de introducción

Verónica Millenaar,[1] Delfina Garino,[2] Eugenia Roberti[3] y Claudia Jacinto[4]

Presentación

Este libro busca plasmar más de quince años de acumulación en investigación llevados a cabo en el marco del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES/CONICET). De la mano de nuestros estudios sobre educación, trabajo y trayectorias juveniles, emergió años atrás la necesidad de incluir una perspectiva de género tanto en las preguntas que nos hacíamos, como en los trabajos de campo que realizábamos. El género se transformó en una dimensión necesaria para desagregar, problematizar, comparar y también desplegar nuevas líneas de indagación. No obstante, a medida que se sumaban interrogantes, bibliografía y metodologías de trabajo, también comenzó a ganar claridad la certeza de que la inclusión del género no podía constituirse únicamente como estrategia de adición de una dimensión de análisis más, sino que debía dar lugar a una más profunda interpelación al propio campo de estudios.

Como plantea Marcela Lagarde (1996), el género es más que una categoría. Es una teoría que abarca conceptos, hipótesis e interpretaciones acerca de todos los aspectos del

mundo social y sus relaciones. La formación para el trabajo, históricamente, se pensó, abordó y planificó a partir de la división sexual del trabajo y en función de las jerarquías y desigualdades que esa división conlleva. Interpelar a la formación para el trabajo desde el género es una tarea de reinterpretación y reproblematización de sus distintas aristas: sus objetivos, las articulaciones entre sus actores, los aprendizajes que allí se imparten, el modo en que se desarrolla la formación, a quiénes va dirigida, qué incidencia produce en las trayectorias de sus estudiantes, de qué modo esa experiencia educativa dialoga con las desigualdades existentes en el mundo laboral.

Pero el género no involucra solamente una perspectiva teórica y epistemológica: es también una posición política. Interpelar a la formación para el trabajo implica además asumir una postura política en pos de una mayor justicia e igualdad en este campo específico de formación. En este sentido, el viraje político hacia la extrema derecha que se viene produciendo en nuestro país pone en tensión el trabajo de visibilización, conquista de derechos e implementación de políticas en este campo. La realidad actual de Argentina, entonces, hace que este libro también cobre el sentido de sistematizar lo que sabemos sobre las relaciones y las desigualdades de género en la formación para el trabajo, en nuestro contexto, así como en otros, para reconocer los avances y desafíos pendientes, pero también para advertir la necesidad de cuidar y sostener lo que ya se ha logrado.

1. El género: una perspectiva que interpela a la formación para el trabajo

Los párrafos que siguen buscan reconstruir la trayectoria de una agenda de investigación centrada en el género, desde la cual estudiamos la formación profesional, la educación y el trabajo en nuestro contexto. A partir de un abordaje conceptual

construido a lo largo de los años de trabajo en equipo, hemos relacionado el nivel de análisis macro de políticas públicas con dispositivos institucionales y trayectorias educativo-laborales de los sujetos, en particular de jóvenes (Jacinto, 2010, 2016, 2018). En esta publicación, recuperaremos ese andamiaje y recorrido teórico y empírico, centrándonos en dar cuenta de los recorridos, las derivas y las reformulaciones de nuestra propia caja de herramientas conceptual a partir de la incorporación de la dimensión de género transversalmente. La publicación de este libro demanda estas reflexiones ya que aquí conviven capítulos que proponen diferentes perspectivas metodológicas, niveles de análisis, sectores de actividad y contextos territoriales, como así también distintas aristas de lo que entendemos, más generalmente, como formación para el trabajo. Pero esta variedad deja entrever los diversos modos en que el género interpela a la formación para el trabajo que, de por sí, se caracteriza por su heterogeneidad, complejidad e intersección de marcos regulatorios, instituciones y actores. También vislumbra el valioso aporte de los diálogos con otros equipos de investigación radicados en contextos heterogéneos; interlocuciones que contribuyeron a enriquecer y consolidar la línea de trabajo en el marco de nuestras propias investigaciones.

Inicialmente, en los estudios sobre trayectorias educativo-laborales de jóvenes, el desafío que teníamos era el de configurar una propuesta teórica y epistemológica que involucrara lecturas bibliográficas para analizar las relaciones entre los géneros. Una de estas lecturas fue la de Chantal Nicole-Drancourt (1994) y su investigación de trayectorias laborales de jóvenes franceses. Para esta autora, las representaciones sociales de los y las jóvenes sobre el empleo y el trabajo, así como la imagen de sí mismos como mujeres o varones y sus creencias en torno al lugar que debían ocupar como trabajadores o trabajadoras, resultaban elementos

fundamentales para interpretar sus diversas trayectorias de inserción laboral. La autora examinó, por ejemplo, que, en algunas trayectorias femeninas, que el empleo fuera sinónimo de una ruptura con el mandato social asignado a la mujer y, por lo tanto, una forma de realización personal permitía que, a pesar de trayectorias precarias al comienzo, la socialización laboral se acumulase en un sentido positivo y derivara en trayectorias más estables a lo largo del tiempo. En estas mujeres, la fuerte disposición hacia el trabajo por fuera del hogar, acompañada por una posición que cuestiona el mandato de género, posibilitaba configurar una trayectoria laboral estable y acumulativa. Esto era diferente en el caso de otras mujeres con una posición de género tradicional, cuyo vínculo con el trabajo se encontraba subsumido al proyecto de maternidad. Con esta autora, comprendimos que era insuficiente pensar a los varones y a las mujeres como grupos homogéneos en sí mismos, y que era fundamental dar lugar a los diversos modos subjetivos de interpretación de sus propias trayectorias, experiencias y expectativas desde una perspectiva de género (Jacinto, 2010; Millenaar, 2012; 2014; Jacinto, Roberti y Martínez, 2022).

Paralelamente, y siguiendo un importante acervo de investigaciones cuantitativas que mostraban las discriminaciones sufridas por las mujeres tanto en la educación como en el mercado de trabajo, nuestro equipo estudió desigualdades de género en el acceso a la educación técnico-profesional (ETP) a partir de los sistemas de información educativa. Dicha modalidad, orientada a brindar los conocimientos y las habilidades para el trabajo, se organiza a partir de las mismas segregaciones de género que persisten en el mundo laboral. Si bien las estadísticas educativas incluyen una diferenciación por sexo en sus indicadores, esto no es suficiente para dar cuenta de las desigualdades de género. Por ejemplo, esto ocurre con el análisis más desagregado de las

diferentes especialidades que se ofrecen en las formaciones. Podemos conocer cuántas mujeres y varones hay en la modalidad, pero, si buscamos enmarcar los estudios sobre educación y trabajo en sectores de actividad específicos, se requieren procesamientos estadísticos que avancen en comparaciones de género al interior de estos sectores. Esto fue abordado, por ejemplo, en los estudios sobre la formación específica hacia sectores como la construcción y la informática (Sosa, 2019). Por su parte, otras fuentes de información son también necesarias para aproximarse a problematizaciones más complejas desde el género, como aquellas que permiten identificar la compatibilización del trabajo con las tareas de cuidado y la articulación de diferentes esferas de la vida (Ferraris y Martínez Salgado, 2022).

En diálogo con el análisis de trayectorias, los aportes de Judith Butler (2005, 2007) fueron fundamentales para comprender que no es posible pensar las identidades de género como algo acabado, sino como un proceso en constante transformación. El género, que se produce permanentemente a través de nuestras prácticas, deja de pensarse como aquello que se "es" y se "tiene", para considerarse como un proceso, un permanente "hacer". Para Butler, la identidad de género y nuestro modo de dar una significación a nuestros cuerpos son posibles y cobran existencia a través de prácticas discursivas, dentro de cierta matriz de inteligibilidad. Rita Segato (2003) propone que el género puede pensarse como una gramática: se trata de un mapa cognitivo a partir del cual los sujetos operan. En este sentido, para Segato, la interpretación de ese mapa cognitivo es siempre una instancia individual y puede ser bastante aleatoria y diversa. Por ejemplo, el mercado de trabajo es un espacio social que evidencia de forma clara una gramática que plantea caminos laborales diferentes para varones y mujeres; pero también se vislumbran variadas identificaciones subjetivas relacionadas con estos caminos

esperados. Volviendo a Butler, si bien las identidades generizadas son producidas por las prácticas reguladoras de esa gramática, al mismo tiempo, se construyen performativamente. La gramática se sostiene gracias a su poder reiterativo, y la performatividad de género garantiza esa reiteración. Las identidades que no se ajustan a esas normas reguladoras, en su insistencia y proliferación, terminan mostrando los límites mismos de ese campo de legitimidad, y proponen posiciones diferentes y subversivas que colaboran en el desorden de género.

En los estudios de trayectorias que realizamos desde el PREJET, si un primer nivel de análisis está centrado en las trayectorias de los sujetos, un segundo nivel se orienta a analizar los dispositivos institucionales. El nivel de análisis institucional de la formación para el trabajo se vuelve clave para comprender, desde el género, el modo en que se construyen identidades, sentidos sobre el trabajo y proyectos laborales. En este punto, la lectura del trabajo de Beverly Skeggs (1997) fue orientadora para comprender cómo el género opera a nivel de las instituciones y en la socialización profesional. La autora realizó una investigación con mujeres que participaron de cursos de formación laboral orientados al cuidado de personas. Su objetivo apuntó a reconocer el modo en que las mujeres de clase trabajadora, tanto a lo largo de su experiencia formativa, como en sus experiencias de empleo y de conformación de sus familias, construían una subjetividad de clase y de género, en la cual el "respeto" se volvía un valor fundamental. En su investigación, ella muestra que, en el diseño y la implementación de los programas de formación de estos cursos, primaba un discurso moral en relación con las tareas "respetables" para mujeres de clase obrera. Entonces, de acuerdo a Skeggs, podemos postular que la formación no se constriñe a impartir saberes específicos vinculados a una práctica, sino que las mujeres construyen también una imagen

de sí mismas como mujeres respetables: con altruismo, entrega, relegación personal y disposición a las relaciones emocionales íntimas. Sin embargo, esto no conduce a una adopción automática de esos imperativos y muchas veces no es más que una puesta en escena estratégica de acuerdo a los requerimientos laborales que genera resistencias de parte de las propias mujeres.

Así, el aporte de Skeggs nos sumó más elementos para abordar el género desde el nivel institucional de la formación para el trabajo: en la medida en que se trata de un espacio formativo estrechamente vinculado al mercado laboral, se evidencian estrategias de mediación institucional entre los requerimientos existentes en el mundo del trabajo y las expectativas, aspiraciones y representaciones de los y las cursantes. En las instituciones no se produce únicamente una transmisión directa y lineal de reglas y requerimientos en relación con los empleos, sino asimismo procesos de subjetivación, de apropiación y también de resistencia.

Las lecturas mencionadas fueron claves para comprender los diversos modos de habitar los múltiples espacios de formación para el trabajo, en donde las desigualdades de género se construyen y reproducen, pero también se subvierten y resisten. A raíz de un proyecto que nos permitió investigar en red junto a otros equipos del país y desde el cual también establecimos diálogos con equipos en el exterior, sumamos lecturas para comprender las lógicas institucionales desde las cuales, en la ETP, se construyen y reproducen "códigos de género" (Subirats, 1986), pero también formas diferentes de apropiación y resistencia de esos códigos por parte de sus estudiantes (Jacinto *et al.*, 2021; Jacinto *et al.*, 2020; Jacinto *et al.*, 2019; Martínez, Garino y Giampaoletti, 2020; Martínez *et al.*, 2020).

En los distintos trabajos de campo, pudimos analizar experiencias de varones y mujeres que, con su participación,

tensionan lo que es esperable en las instituciones (Millenaar, 2017; 2022; Giampaoletti y Garino, 2021; D'Andrea, Buontempo y Pozzer, 2019; Freytes Frey y Barbetti, 2020). Si la formación para el trabajo está sostenida desde una gramática basada en la división sexual, estas lecturas nos dieron pistas para analizar las experiencias de mujeres estudiando en áreas masculinizadas como la mecánica, la electromecánica o la programación, así como las de los varones estudiando en áreas feminizadas como la estética personal. Asimismo, nos permitió analizar, también desde una perspectiva de género, los diferentes saberes que brinda la formación, considerando no solo los contenidos técnicos, sino también aquellos que se orientan, en particular, a los que Arlie Hochschild (1983) llama "trabajo emocional". El trabajo emocional remite a la naturalización de cierta entrega y disponibilidad asociada a las tareas feminizadas que se exige como una obligación y que, al mismo tiempo, se vincula a las formas precarizadas de trabajo en actividades feminizadas (Millenaar, 2019).

Respecto al nivel de análisis de las políticas, tal como se verá en los contenidos de los capítulos, aún no está saldado el debate de lo que implica desarrollar políticas de formación para el trabajo con enfoque de género. Las posturas son variadas y diversas. Los aportes de Nancy Fraser (1997, 2008) fueron fundamentales porque muestran cómo las concepciones de las políticas desde una perspectiva de género pueden estar orientadas a procesos redistributivos (cuando ponen el énfasis en las injusticias económicas y de protección social), al reconocimiento de las identidades (cuando ponen el énfasis en las injusticias a nivel de las discriminaciones culturales) y a la representación (cuando ponen el énfasis en las injusticias de falta de representación o participación política). Para Fraser, la desigualdad de género atraviesa todos los terrenos mencionados, pero muchas veces las políticas que buscan morigerar una dimensión terminan desatendiendo las otras.

Estos desequilibrios entre diferentes dimensiones de la justicia han sido observados también respecto a las agendas de género de las políticas orientadas a la formación para el trabajo en la Argentina (Millenaar y Jacinto, 2022).

Los tres niveles de análisis, el de las trayectorias de los sujetos, el de la socialización profesional en las instituciones educativas y laborales, y el de las políticas públicas, están presentes en las investigaciones recientemente desarrolladas e incluidas en esta compilación. Los diferentes capítulos, desde metodologías cuantitativas y cualitativas, utilizando estrategias de análisis diversas y situados en diferentes contextos y sectores de actividad, conforman una propuesta de abordaje de las relaciones y desigualdades de género en la formación para el trabajo que profundiza en distintos ejes analíticos. Cada uno de ellos abona a alguno de los debates específicos mencionados. Por eso, a continuación, se presentan los capítulos que componen este volumen, en función de las contribuciones que realizan a tres ejes de análisis en los que el género interpela a la formación para el trabajo: 1) las políticas, 2) las trayectorias, y 3) la socialización profesional.

2. Contenidos y ejes analíticos del libro

2.1. Políticas de formación e inserción al trabajo: reconfiguraciones y cuestiones pendientes en las agendas de género

Uno de los ejes analíticos que aborda este libro se refiere a las políticas y los programas orientados a revertir las desigualdades de género. En términos generales, puede decirse que la agenda pública de género viene siendo impulsada en distintos contextos, a partir del movimiento internacional de mujeres, así como por consensos en acuerdos internacionales, como es el caso de las metas de la Agenda 2023 de la Unesco y de otros organismos multilaterales (Bereni, 2009).

La agenda de género “procura incidir sobre la igualdad de

género, la autonomía y los derechos de las mujeres, pero también cuestiona el orden social imperante en términos de jerarquías patriarcales tradicionales" (Millenaar y Jacinto, 2022: 7). Además, supone la incorporación de las problemáticas de género a las agendas institucionales y la búsqueda de respuestas a las desigualdades y violencias desde el Estado por medio de la generación de políticas y programas (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

Los casos y análisis que se presentan en este libro corresponden particularmente al período 2018-2023. Las disputas por la igualdad de género, en un clima de época marcado por la denuncia de las desigualdades desde el movimiento feminista y parte de la sociedad, se tradujeron en, y a la vez fueron reforzadas por, una nueva legislación y políticas públicas, pero también contribuyeron a la revisión y disputa de las prácticas de instituciones educativas y laborales.

En este sentido, se visualizan avances en las instituciones de la ETP, una modalidad históricamente masculinizada (Martínez *et al.*, 2020; Jacinto *et al.*, 2021) a través de distintos tipos de acciones, algunas orientadas a favorecer la incorporación de mujeres en carreras y cursos donde predominan varones, pero también a generar espacios de participación de mayor igualdad o con menores episodios de violencias. Estos procesos algunas veces son traccionados desde las propias estudiantes, que disputan espacios y sentidos al orden tradicional (Martínez *et al.*, 2020), pero otras veces son habilitados por líneas de acción que buscan la discriminación positiva en el marco de programas (por ejemplo, a través del establecimiento de cupos para mujeres y disidencias) y que favorecen la incorporación de mujeres en *ocupaciones no tradicionales*, a las que en general acceden varones (Millenaar y Jacinto, 2022).

En el ámbito empresarial, también se observan avances en la materia, aunque incipientes. Algunas compañías de sectores

masculinizados establecen cuotas de trabajadoras y acciones tendientes a promover las carreras laborales de mujeres, incluyendo licencias y reducciones de jornadas laborales por maternidad y paternidad, así como herramientas para disminuir las discriminaciones y violencias en el trabajo (canales de denuncias, campañas de visibilización, capacitaciones internas en materia de género, entre otras). Como es de esperar, cuando estas políticas son promovidas a través de legislaciones desde los Estados, se generan abordajes de género más amplios e integrales en las organizaciones productivas que cuando las decisiones son voluntarias por parte de las empresas (Latura y Weeks, 2023). Además, muchas veces estas políticas son desarrolladas por la exigencia de organismos internacionales de crédito (Garino, en este volumen).

De esta manera, se plantearon problematizaciones y estrategias en torno a las políticas públicas y privadas vinculadas a la educación y al mundo del trabajo tendientes a la igualdad de género. Sin embargo, como se verá en distintos capítulos de este libro, los avances, si bien son importantes, resultan parciales, y están vigentes discriminaciones, hostigamientos y violencias contra las mujeres y disidencias. A pesar de que la temática de las desigualdades de género en las políticas es un contenido transversal en este volumen, en tres de sus capítulos, que se presentan a continuación, resulta un foco específico con abordajes diferenciales.

El capítulo “Las mujeres en la educación técnico-profesional orientada a las tecnologías en Argentina, Chile y Colombia. Entre la escasa participación y las iniciativas para alcanzar una mayor equidad de género”, de Verónica Millenaar, pone el foco en los niveles secundario, superior y formación profesional de la ETP orientadas a tecnologías en Argentina, Chile y Colombia. En concreto, el capítulo busca analizar la segregación de género en el acceso a la oferta formativa, así como relevar distintas iniciativas presentes en

políticas y programas de formación dirigidos a ocupaciones en el sector IT, que incorporan una perspectiva tendiente a favorecer la igualdad de género y amplían la participación de las mujeres.

Como hallazgos principales, el capítulo muestra la baja participación que presentan las mujeres en la formación orientada a tecnologías, tanto en el nivel secundario como en el superior de la ETP, en los tres países. En la formación profesional (FP), con un enfoque hacia puestos de trabajos específicos de nivel operativo, las brechas de género también son evidentes.

Respecto de los programas de formación que presentan acciones orientadas a la igualdad de género, la autora identifica distintas estrategias, algunas de las cuales buscan revertir la distribución desigual de las matrículas, democratizando el acceso de mujeres y otros géneros a la formación en tecnologías. Otras estrategias también se proponen valorizar los saberes y las capacidades de las mujeres para desempeñarse en tareas del sector, usualmente menospreciados. Entre las acciones impulsadas, la autora destaca campañas de difusión para atraer mujeres a formaciones masculinizadas, establecimiento de cupos para mujeres y otros géneros con una lógica de discriminación positiva, desarrollo de formaciones específicas focalizadas en mujeres y otros géneros para fortalecer las experiencias de aprendizaje, la incorporación de mentores/as que acompañan a mujeres en sus procesos de formación y de inserción laboral.

Finalmente, la autora plantea que, si bien estas acciones resultan avances significativos en la participación de mujeres y otros géneros en la formación orientada a tecnologías en los tres países, los desafíos para alcanzar la igualdad de género persisten. En este marco, se requiere una mayor sensibilización y capacitación de la comunidad educativa respecto de las desigualdades de género, la necesidad de evaluar los logros de

las acciones impulsadas en los programas, así como el desarrollo de sistemas de información públicos con una perspectiva de género.

El capítulo "'¿Cómo me quieren mujer si no aceptan que sea mujer?'. Políticas empresariales de género en Vaca Muerta", escrito por Delfina Garino, también se enfoca en analizar políticas orientadas a la igualdad de género, pero focalizándose en las políticas empresariales en el sector hidrocarburífero en Argentina. Para ello, propone un análisis de las políticas de género impulsadas por el sector empresarial, considerando los tipos de compañías, así como las experiencias de género relatadas por trabajadoras petroleras.

A partir del análisis de las políticas empresariales de género disponibles, la autora propone una clasificación en tres líneas principales: orientadas a las carreras laborales (como programas de ingresos y ascensos para mujeres), a la conciliación (extensión de licencias y reducción de jornadas laborales por maternidad y paternidad) y a la visibilización de las desigualdades (campañas y capacitaciones sobre género, códigos de ética y canales de denuncia). Ahora bien, el capítulo destaca que estos avances son desiguales y las deudas pendientes son importantes: las empresas grandes con origen de capital internacional muestran mayores líneas de acción. En el caso de las empresas nacionales, algunas operadoras han avanzado fuertemente, e incluso YPF marca la tendencia en la materia dentro del sector. En cambio, empresas operadoras más chicas y las de servicios de origen nacional no presentan líneas de acción orientadas a disminuir las desigualdades de género.

Además, a partir de relatos de trabajadoras del sector petrolero, se muestra que estos avances en las acciones para reducir y erradicar las desigualdades de género en el sector son relativos. Estos se asocian especialmente a las mejoras en los ingresos al sector para mujeres, aunque aún se evidencian segregaciones horizontales y verticales y desigualdades en los

requerimientos de formación que las perjudican. Además, las violencias y discriminaciones ejercidas por varones aún están a la orden del día. Finalmente, se muestra que la maternidad afecta fuertemente las carreras laborales de las trabajadoras, mermando sus posibilidades de ascenso, implicando descensos laborales e incluso renuncias, mientras que la paternidad no afecta de esta manera a las carreras laborales de los varones petroleros.

El capítulo "Políticas para la igualdad de género en la educación y en la formación profesional en España", escrito por Francesca Salvà-Mut y Elena Quintana-Murci, focaliza en las desigualdades de género en la oferta de FP española, mostrando las deudas pendientes en la materia en esta oferta formativa. Para ello, las autoras realizan un *racconto* y una descripción de las normativas que se orientan a la igualdad de género en España, particularmente en el sistema educativo. Sin embargo, muestran que, a pesar de estos avances, y tal como sucede en la Argentina, la FP sostiene una segregación por sexo elevada, en diálogo con la división sexual del trabajo. En este sentido, las mujeres predominan en las familias profesionales feminizadas o que sostienen estereotipos de género, como las carreras orientadas al trabajo de cuidados, a la imagen personal y a la moda, disminuyendo su presencia en formaciones masculinizadas, con mejores perspectivas laborales.

Además, destacan la importancia de la coeducación como modelo educativo que busca superar el androcentrismo en los contenidos formativos de la educación mixta, orientándose a la construcción de una sociedad igualitaria en la que varones y mujeres sean valorados y respetados en igualdad de condiciones. Ahora bien, postulan que, mientras que otros niveles educativos (como la educación inicial, la primaria y la secundaria general) han logrado una educación mixta que les permite avanzar hacia la coeducación, la FP aún presenta un modelo segregado por sexo, así como un menor corpus teórico-

práctico con una perspectiva tendiente a la igualdad de género que aquellos niveles, lo cual favorece la reproducción de las discriminaciones presentes en el mercado laboral, convirtiéndose en espacios de socialización profesional sexistas, en los que se aprende la división sexual del trabajo y las relaciones de género tradicionales.

A partir de estos desarrollos, las autoras concluyen que la FP en España presenta el doble desafío de disminuir la segregación por sexo y de construir un currículum coeducativo, mostrando la persistencia de las desigualdades de género en sociedades formalmente igualitarias.

2.2. Trayectorias educativo-laborales desde una perspectiva de género: experiencias, obstáculos y estrategias

Otro eje analítico del libro son las desigualdades de género desde la perspectiva de las trayectorias biográficas, lo cual constituye un tema de renovado interés en la investigación de las ciencias sociales en los últimos años. A través del análisis de trayectorias, se introducen nuevas dimensiones analíticas que permiten abordar y problematizar estas desigualdades no solo atendiendo a su carácter interseccional, sino también dinámico.

En este marco, dicha perspectiva adquiere centralidad para abordar la investigación sobre las desigualdades de género como un campo de estudio situado en la intersección entre las estructuras sociales en constante transformación y los cursos de vida que delinean los individuos, planteando interrogantes específicos de gran importancia para abordar problemas fundamentales de la sociedad actual, en general, y de la formación para el trabajo, en particular.

No obstante, a pesar de su relevancia, la investigación de las desigualdades de género desde una perspectiva multidimensional de las trayectorias se encuentra aún en una etapa de incipiente desarrollo en el contexto iberoamericano, presentando significativas vacancias de conocimiento y escasas iniciativas para orientar las políticas de formación para el

trabajo. Un conjunto de trabajos que se ubican en esta segunda parte del libro buscan ser un aporte en ese sentido. Estos se orientan a profundizar en el análisis de las trayectorias educativo-laborales desde una perspectiva de género, a partir de aproximaciones novedosas y con nuevas herramientas teórico-metodológicas, que aportan al conocimiento de aquellas dimensiones menos estudiadas de dichas desigualdades para el contexto argentino. Se destacan, aquí, las estrategias metodológicas de investigación social que incluyen las encuestas longitudinales (véase, para este caso, el capítulo de Ferraris y Sosa) o las entrevistas biográficas o entrevistas de tipo cualitativo-longitudinal (presentes en los trabajos tanto de Roberti, Martínez y Jacinto, como también de Millenaar, Pozzer y Maccarini, que forman parte de este volumen).

Estos capítulos constituyen un esfuerzo por brindar herramientas conceptuales y metodológicas para abordar el cruce entre género y trayectorias en sociedades dinámicas y cambiantes, representando un aporte invaluable para el conocimiento y el debate en torno a cómo se vivencian objetiva y subjetivamente las desigualdades de género a lo largo del tiempo biográfico.

En este sentido, las segregaciones de género existentes en el mundo del trabajo, como la división sexual entre el ámbito productivo y reproductivo, aparecen como referencias indiscutidas para comprender las restricciones y habilitaciones con las cuales se encuentra un individuo en su devenir biográfico. Así, ser mujer o varón implica estar posicionado de diferente manera en relación con las oportunidades y limitaciones vinculadas a las ofertas de empleo disponibles y a la propia proyección en términos laborales. Comúnmente se aborda el género como un dato objetivo de las personas, que plantea una posición ventajosa o desventajosa en relación con un esquema binario y jerarquizado entre varones y mujeres. Sin embargo, con menos frecuencia se identifican estudios de

trayectorias educativo-laborales que se interroguen y problematicen en torno a la relación directa entre el marco estructural (las segmentaciones de género y la división sexual del trabajo) y las posiciones subjetivas.

Un desafío que propone este libro es complejizar esta aproximación basada en indicadores estadísticos del género, para problematizar los modos diversos en que los individuos se constituyen y piensan como mujeres y varones en relación con sus experiencias educativas y laborales. En este sentido, tal como mencionamos en el primer punto de esta introducción, la contribución de la perspectiva analítica de género a los estudios de trayectorias puede reconocerse en dos aspectos (Millenaar, 2017). En primer lugar, permite profundizar y complejizar el papel del género, contribuyendo a comprender el modo (diverso) en que varones y mujeres lo experimentan. La perspectiva relacional del género se vuelve una estrategia en el análisis de trayectorias educativo-laborales porque propone una lectura biográfica, a la vez que estructural, de los procesos y fenómenos que buscan estudiarse a lo largo del tiempo, contribuyendo a comprender el modo en que varones y mujeres reproducen y transforman y, a veces también, resisten las normatividades hegemónicas de la masculinidad y feminidad (Elizalde, 2011).

En segundo lugar, la perspectiva de género, con su lente puesto en las subjetividades, contribuye a abordar las relaciones entre las múltiples desigualdades, que tienen un peso relevante en las experiencias biográficas. La perspectiva interseccional (Dorlin, 2009), que propone una mirada desde el género, resulta una estrategia analítica para comprender las múltiples formas de desigualdad en su complejidad y dinamismo, con especial foco en los procesos de identificación que realizan los propios sujetos.

Considerando la complejidad que significa llevar a cabo un análisis más integral de las desigualdades de género, algunos

capítulos de este volumen proponen abordar la manera en que se construye, reconstruye o busca revertir dicha desigualdad desde la perspectiva de las trayectorias. Desde aproximaciones distintas, que permiten ampliar la mirada e interpretar con mayor profundidad, se presentan a continuación los tres capítulos que abonan a esta temática.

El capítulo titulado “Nueve años después de la escuela técnica. Aspiraciones y expectativas de varones y mujeres en ciudades pequeñas”, de Eugenia Roberti, Silvia Martínez y Claudia Jacinto, reconstruye las trayectorias postsecundarias de egresados/as de la educación secundaria técnico-profesional en Argentina. Específicamente, el capítulo se basa en un estudio cualitativo de seguimiento de egresados/as efectuado en 2018 (que complementa un estudio cuantitativo longitudinal) de la cohorte que terminó de cursar la educación técnico-profesional de nivel secundario en 2009. Ubicándose específicamente en el análisis de casos de jóvenes que habitan en pequeñas ciudades con estructuras de oportunidades educativo-laborales reducidas, las autoras focalizan en egresados/as mujeres y varones provenientes de familias con bajos capitales socioeconómicos. En particular, el capítulo de este libro se centra en las relaciones entre aspiraciones, expectativas y género en condiciones de alta desigualdad. Para ello, se examinan en profundidad las decisiones de los/as egresados/as, su capacidad de interpretar las oportunidades y desarrollar estrategias adaptativas frente a las aspiraciones iniciales. En este sentido, se aporta a la indagación de trayectorias en contextos geográficos escasamente estudiados en nuestro país, como son las pequeñas ciudades, contribuyendo además a la perspectiva multidimensional de las trayectorias al abordar las desigualdades de género, territorio y capital social y cultural (Jacinto, Roberti y Martinez, 2023).

Entre los principales hallazgos de las autoras, se argumenta que las condiciones contextuales, geográficas y familiares,

limitadas en servicios y recursos, llevan a que las aspiraciones juveniles resulten más un signo de época que una expectativa que unos y otras puedan llevar adelante. Los efectos del contexto y el capital socioeconómico y cultural del hogar tienen un lugar determinante, limitando las trayectorias postsecundarias, a la vez que se conjugan con los roles que asumen los/as jóvenes al interior de sus estructuras familiares. Ahora bien, varones y mujeres delinean, según su condición de género, estrategias adaptativas diferenciales en el marco de los recursos materiales y simbólicos que los rodean y de sus credenciales y saberes previos. En este sentido, se concluye que las alternativas de resistencia a patrones tradicionales de género, aunque aparecen condicionadas para todos/as, se plasman diferencialmente no solo entre varones y mujeres, sino al interior del grupo de mujeres. Mientras que los varones suelen reforzar sus roles tradicionales de sostén desde sus masculinidades, las mujeres pueden sostener aspiraciones educativas más altas que las llevan a persistir en el estudio. Sin embargo, cuentan con opciones laborales más acotadas, fuertemente sesgadas por género. Aún así, las autoras encuentran que algunas de ellas logran movilidad ocupacional y un nuevo reconocimiento a partir de estas estrategias adaptativas que cuestionan los estereotipos, aunque esto no implique delegar su rol en la esfera doméstica.

En el capítulo “Desigualdades de género en trayectorias laborales del sector TIC en la Ciudad de Buenos Aires”, Mariana Lucía Sosa y Sabrina Ferraris analizan las trayectorias laborales de varones y mujeres ocupados en la rama TIC (tecnologías de la información y la comunicación), residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). En especial, se indagan las desigualdades de género con respecto al nivel educativo y la calificación de la ocupación al ingresar a la rama TIC, para luego abordar las desigualdades de género en torno a las características del empleo en el sector durante toda la

trayectoria laboral. Para ello, utilizan como principal fuente de datos a la Encuesta Demográfica Retrospectiva de CABA, realizada en 2019.

Dentro de los principales hallazgos, cabe destacar que, en cuanto al nivel educativo, el análisis muestra que las mujeres ocupadas en el sector poseen niveles educativos más altos que sus pares varones. En simultáneo, se observa que la brecha entre mujeres y varones con relación a la calificación del puesto se mantiene desde el ingreso al sector y a lo largo de la trayectoria, en detrimento de las primeras. Razón por la cual, a partir de los datos analizados, las autoras plantean como hipótesis la existencia de un sesgo de género en la rama: a las mujeres se les estaría exigiendo un mayor nivel educativo para ingresar al sector, y ello no necesariamente se condice con una tarea de mayor calificación en el puesto obtenido; por el contrario, en las trayectorias laborales, se sostiene la tendencia de una desigual inserción en puestos de calificación entre varones y mujeres del sector.

Finalmente, a modo de complemento de los hallazgos anteriores, el capítulo "Trayectorias de mujeres en tecnología: la elección, las estrategias de formación y las desigualdades de género", de Verónica Millenaar, José Pozzer y Luciana Maccarini, problematiza el lugar de la formación para el trabajo en la construcción de trayectorias de mujeres en el sector de las tecnologías de la información, el cual se caracteriza por su alta masculinización, segmentación laboral y marcadas brechas de género. En especial, los/as autores/as se preguntan cómo se configuran las trayectorias de formación de las mujeres en el campo del desarrollo de *software*, cómo surge en ellas el interés por vincularse con esta actividad, y qué experiencias y desigualdades de género vivencian en sus trayectorias de formación. A partir de una investigación cualitativa, basada en entrevistas con mujeres trabajadoras del sector (o que aspiran a serlo), el capítulo procura analizar las

trayectorias de formación de mujeres programadoras desde una perspectiva de género, para profundizar en el modo en que se configura la elección por esta actividad y las estrategias que se adoptan para alcanzar ese propósito. Como parte de los principales aportes, se concluye que, en los deseos, las decisiones y las prácticas educativas de estas mujeres, las desigualdades de género ocupan un rol determinante como elemento obstaculizador o ralentizador de sus carreras profesionales y que, como consecuencia, exigen de estrategias de formación complementaria, de fortalecimiento subjetivo y de autoconvencimiento acerca de las propias capacidades.

2.3. Mujeres en profesiones masculinizadas: socialización profesional y género

Un último eje analítico transversal del libro es la socialización profesional desde una perspectiva de género. En principio, apoyándonos en una concepción desarrollada por Dubar (1991), consideramos la socialización profesional como el proceso de construcción de identidades ocupacionales que se desarrolla a lo largo de las biografías con la intervención de múltiples agentes. El estudio de la socialización profesional ha llegado a conformar un subcampo de estudios dentro de la sociología del trabajo: la sociología de las profesiones. En esta subdisciplina, los objetos de indagación han ido pasando desde los puestos de trabajo y los empleos (incluyendo la identificación y clasificación de las tareas, las formas de organización del trabajo y su función en la división social del trabajo) a los sujetos y los perfiles profesionales. En relación con estos últimos, se consideran elementos distintivos, del campo específico, las problemáticas de la credencialización, la delimitación de las competencias de cada profesión y el pasaje por la educación superior en un campo disciplinar (Panaia, 2008). Aportaciones más recientes colocan al sujeto, sus percepciones, sentidos y prácticas como parte constitutiva de los procesos a través de los cuales se deviene “profesional” en

un determinado campo.

Según mencionan Jacinto y Schwartz en este volumen, un autor central del campo, Claude Dubar (1991, 2001), distinguió tres fases o hitos de este proceso biográfico: las experiencias previas al estudio de la profesión (la socialización primaria en el hogar y la secundaria, en particular en el sistema educativo), la experiencia institucional durante el estudio de una carrera, y la fase en la que ya se produce la inserción en el campo profesional, en la instancia posterior a la graduación. De este modo, el proceso de socialización profesional se imbrica con el desarrollo de trayectorias planteado en el punto anterior. Ahora bien, estudiar la socialización profesional abre interrogantes sobre las trayectorias en el marco de los campos profesionales específicos (como sistema de posiciones sociales estructurado en términos de relaciones de poder) donde se desenvuelven las estrategias de educación y trabajo.

La introducción de la dimensión de género en el estudio de los procesos de socialización profesional es relativamente reciente. En principio, desde hace varias décadas, se comenzaron a reconocer las discriminaciones que sufren las mujeres en el mercado laboral en el marco de los estudios sociales del trabajo. Como ya se ha hecho referencia, la división sexual del trabajo, o sea, la inserción diferenciada de varones, mujeres y disidencias en los espacios de la reproducción y la producción social, ha sido considerada, junto con otras dimensiones de las desigualdades (étnicas, territoriales, etarias, etc.), uno de los dispositivos mediante los cuales se producen y reproducen diferencias y desigualdades en la participación laboral y en las remuneraciones (Goren, 2021). Uno de los fenómenos a los que se hace frecuentemente referencia es a la masculinización y feminización de las ocupaciones, es decir, a la fuerte concentración de varones o mujeres en diferentes ocupaciones. Al respecto, a pesar de algunos cambios leves en las tendencias, existe aún múltiple evidencia sobre la

persistencia de la segregación ocupacional, que perpetúa empleos de “dominación masculina” (Gonzalez Velez, 2022). En efecto, estudios en diferentes contextos geográficos siguen mostrando que las ocupaciones con sobrerrepresentación de varones tienen, en promedio, mayor reconocimiento salarial y social y más oportunidades de promoción (Díaz, Aguado Bloise y Galán Carretero, 2022).

Ahora bien, más allá de estos análisis basados en datos cuantitativos sobre masculinización por ocupaciones y sectores de actividad, ha sido relativamente reciente la investigación en profundidad sobre los mecanismos de socialización profesional desde el punto de vista de género. Es más, según Pozzio (2012), algunos autores centrales y clásicos de la sociología de las profesiones, si bien contribuyeron a la comprensión de los grupos profesionales como conjuntos dinámicos, segmentados y atravesados por procesos de estratificación interna, soslayaron el género como dimensión analítica para explicar esa segmentación.

Más recientemente, el análisis de las profesiones desde la perspectiva de género ha ido acumulando aportes significativos, en particular en el análisis comparativo de diferentes campos ocupacionales. Por ejemplo, Ibañez, Mingo y Aguado (2022) proponen el concepto de “cierre social de género” para analizar los mecanismos que están impidiendo que las mujeres accedan a ocupaciones mayoritariamente masculinas. A partir del estudio de siete ocupaciones con estas características en España (informáticas, mecánicas en pequeños talleres de reparación de vehículos a motor, oficiales de la construcción, estibadoras portuarias, maquinistas de tren, pilotos de aviación comercial y Policías Nacionales), concluyen que las imágenes estereotipadas de las ocupaciones son el mecanismo de cierre que comparten todos los casos analizados.

Otra cuestión debatida en torno a la segmentación sexual de la socialización ocupacional concierne a las oportunidades diferenciales de acceso y desarrollo de carrera hacia puestos de mayor jerarquía, poder y salarios, aun en ocupaciones feminizadas, como por ejemplo en el sector de cuidados (López Fernandez, Candela Soto y Sánchez Pérez, 2022) y el propio campo docente.

Los capítulos de este libro que problematizan diferentes aspectos de la socialización ocupacional desde la perspectiva de género presentan configuraciones heterogéneas en términos de relaciones con la formación para el trabajo y el campo profesional. Aunque se suele enfatizar la segregación bastante lineal entre varones y mujeres por especialidades de ETP y posteriormente por ocupaciones, la masculinización-feminización ha cambiado histórico-espacialmente. Por ejemplo, profesiones como la informática, que en sus comienzos tuvieron importante presencia de mujeres, actualmente muestran alta proporción de varones. Pero, además, la democratización del acceso a la formación –e incluso a títulos en un campo profesional– no necesariamente implica la democratización en el mundo laboral. Así como hay campos profesionales ampliamente masculinizados tanto en la formación como en el trabajo (como la informática, el petróleo, los videojuegos), en otros casos, desde el punto de vista de la formación, son más equitativos (como la arquitectura). Pero, a pesar de la paridad de género en el acceso a formación y títulos, en el mercado de trabajo persisten diferentes formas de discriminación, incluyendo dificultades para acceder a puestos acordes con las credenciales obtenidas. Estas señales sustentan el interés de nuestra investigación por explorar diferentes campos profesionales específicos, lo que abarca tanto los capítulos incluidos en relación con este eje analítico, como otros ya presentados en la segunda parte con eje en las trayectorias.

En la tercera sección del libro, se incluyen los casos de la docencia técnica en áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, por sus siglas en inglés). En particular, se analizan la arquitectura y la producción de videojuegos, ilustrando las tensiones en términos de masculinización-feminización de las profesiones. De este modo, se verá que, mientras que la arquitectura se caracteriza por ser un campo donde existe cierta paridad de género a nivel de acceso y terminación de estudios superiores, el mundo laboral en la profesión muestra alta masculinización. En cambio, en las otras ocupaciones estudiadas (videojuegos y también informática y petróleo, como se vio con anterioridad), la masculinización abarca tanto el pasaje por la oferta educativa y formativa, como la participación en el mundo laboral. En el caso de la docencia técnica en áreas STEM, las mujeres navegan en un campo laboral altamente feminizado donde, sin embargo, los varones dominan los cargos más altos y la enseñanza de los espacios curriculares propiamente técnicos.

Las diferentes configuraciones educación-empleo en el desarrollo de trayectorias ocupacionales abren interrogantes fecundos para indagaciones comparativas sobre los procesos de socialización profesional. Por ejemplo, ¿cómo inciden dichas configuraciones en las experiencias subjetivas y procesos de construcción de identidades profesionales? Las experiencias educativas compartidas en instituciones o carreras donde mujeres y varones se distribuyen equitativamente, ¿anticipan o generan recursos en las mujeres para enfrentar las discriminaciones posteriores en el mundo del trabajo? Y, en ese mismo sentido, ¿cómo incide también el pasaje por programas o intervenciones orientadas hacia la equidad de género durante la socialización profesional? Esa oportunidad producida durante una primera etapa del proceso de socialización laboral, ¿permite ampliar y diversificar el aprendizaje y la resistencia en las prácticas por la oposición a otras identidades genéricas?

Dos de los artículos contenidos en esta sección, los que analizan la arquitectura y los videojuegos, así como los presentados anteriormente sobre informática y petróleo, incumben profesiones que se relacionan a los campos aplicados de las áreas STEM, donde muchos antecedentes de investigación han dado cuenta del agudizamiento de mecanismos y acciones simbólicos que contribuyen a la reproducción de una cultura institucional masculinizada. De este modo, cabe interrogarse sobre las siguientes cuestiones: ¿en qué forma y medida se fueron transformando los procesos de socialización profesional en sectores altamente impactados por el cambio tecnológico como los estudiados en este libro: petróleo, informática, arquitectura, videojuegos?; ¿qué sucede en estos distintos campos profesionales STEM, que además gozan de una alta valoración social (Basco y Lavena, 2019), respecto al eje masculinización-feminización del empleo y cuestionamiento de los patrones de género?

Entre los sectores y profesiones analizados, en la arquitectura, profesión de larga tradición e institucionalización, recién en la última década han aparecido políticas de género a nivel universitario y algunas organizaciones de la sociedad civil que se enfocan en las mujeres. Una encuesta a mujeres profesionales en el campo realizada por la organización Soy Arquitecta junto con el Conicet (Soy Arquitecta y otros, 2023), mencionada por el capítulo de Jacinto y Schwartz, muestra que 75,8 % del total de encuestadas declaró haber sufrido algún tipo de violencia en sus espacios de trabajo. E incluso más de la mitad creen que han perdido oportunidades laborales, ya sea por preferencia de contar con varones en puestos de tomas de decisiones, como por no poder combinar la vida familiar con el desarrollo profesional.

Del mismo modo, en el mundo altamente competitivo y vertiginoso de los videojuegos, Bachmanovsky señala que ha ganado cierta visibilidad la necesidad de desplegar estrategias

específicas de cuidado orientadas a la participación de mujeres. Es así como dicho capítulo estudia el caso específico de una organización de la sociedad civil, Women in Games Argentina, que despliega una estrategia de "espacio seguro" destinado a acompañar a las mujeres que incursionan en el campo de los videojuegos.

Ahora bien, la presencia de estas organizaciones de la sociedad civil interviniendo en estas estrategias de sororidad y acompañamiento permite reflexionar sobre la necesidad de relevar este tipo de espacios en las instituciones de la educación y formación para el trabajo. En efecto, el concepto de "espacio seguro" tiene larga vigencia dentro de las prácticas del feminismo. En el caso de las profesiones analizadas en este libro, también los casos estudiados en el campo de la informática y el petróleo dan cuenta de dispositivos de socialización que asumen el supuesto de que es preciso contar con un espacio cuidado específicamente orientado a las mujeres, donde puedan compartir, discutir, evidenciar y ser acompañadas respecto a sus vivencias de discriminación en el mundo laboral de cada profesión o sector.

A continuación, presentamos una breve síntesis de los capítulos de este libro que abordan desde diferentes ejes e interrogantes aspectos de la socialización profesional.

El capítulo "Docentes mujeres en sectores de educación técnico-profesional masculinizados. Motivaciones para el ejercicio de la docencia", de María Paola Sevilla y María Jesús Montecino, aborda la cuestión de las docentes mujeres en las áreas STEM de la ETP en Chile. Las autoras enfatizan la relevancia del tema en la evidencia previa de que la presencia de una docente mujer mejora el rendimiento de las estudiantes en matemáticas y ciencias.

En este caso, se indaga en las motivaciones para el ejercicio de la docencia de profesionales mujeres de áreas STEM que eligieron la docencia en la ETP secundaria o

postsecundaria como carrera alternativa, comparándolos con los varones y con mujeres en servicios. Para ello utiliza el modelo de medida FIT-Choice (*factors influencing teaching choice*) referenciado en el capítulo respectivo, complementado con entrevistas semiestructuradas a una muestra de estas docentes mujeres.

Entre los hallazgos del estudio, se muestra que las docentes mujeres en áreas STEM reportan niveles de satisfacción relativamente más bajos que las mujeres de programas de servicios, pero iguales a los de sus pares varones en sus mismos campos. La narración retrospectiva de ciertos hitos de sus trayectorias y procesos de socialización profesional mostró que acceder a la docencia en áreas STEM fue considerado un espacio de protección y de utilidad personal por las condiciones de empleo en el sector docente. En muchos casos, las mujeres buscan en la docencia la posibilidad de equilibrar aspectos familiares con sus intereses profesionales en áreas altamente demandadas. Al mismo tiempo, la docencia femenina en campos altamente masculinizados fue considerada exigente y en la cual "hay que ganarse un espacio" tanto dentro como fuera del aula. Por otra parte, coincidiendo con otros estudios previos, las autoras señalan que los relatos de las entrevistadas mostraron que verse a sí mismas como modelos de referencia para sus estudiantes desempeña un papel fundamental para dar sentido y satisfacción en este subcampo específico de su profesión.

El capítulo "'Me tuve que imponer'. La socialización profesional de género en una carrera STEM", cuyas autoras son Claudia Jacinto e Iris Schwartz, se pregunta por el proceso de socialización profesional de jóvenes arquitectas (o estudiantes avanzadas) desde una perspectiva de género. La arquitectura se caracteriza por ser un campo profesional dentro de las carreras consideradas STEM donde existe cierta paridad de género a nivel de acceso y terminación de estudios, pero en el mundo

laboral se muestra masculinizado. El interés teórico del capítulo estuvo puesto en las sucesivas transiciones en el curso de las trayectorias educativo-laborales, proponiéndose contribuir a la comprensión de las disposiciones, los arreglos y las resistencias de las mujeres en el curso del proceso de socialización profesional. En particular, se analizó la incidencia de la experiencia en la escuela secundaria técnico-profesional como dimensión de la socialización profesional desde una perspectiva de género en el campo de la arquitectura. El abordaje metodológico fue cualitativo, a partir de una muestra construida estratégicamente que diferencia a las egresadas del nivel secundario de escuelas técnicas (en general, maestras mayores de obra) y a las egresadas de bachilleres de diferentes orientaciones. Las entrevistas fueron realizadas a estudiantes a punto de egresar y graduadas recientes de la Carrera de Arquitectura de la UBA en 2022-2023.

Se ha identificado que las jóvenes con formación secundaria técnica previa reconocen el valor de la experiencia escolar durante sus estudios secundarios sobre sus trayectorias durante etapas posteriores: tanto en la educación superior como en el mundo laboral. Estas entrevistadas señalan que, en esa primera etapa, adquirieron tanto saberes técnicos como generales y sociales que les permiten transitar con “otros recursos” los estudios universitarios en el campo, especialmente los primeros años, ya que, al promediar la cursada de la carrera, las otras estudiantes logran nivelar dichos saberes. En cambio, respecto de los saberes relacionales, cuentan con una ventaja respecto a las egresadas de otras modalidades de educación secundaria, ya que el hecho de haber compartido con varones el cursado de la escuela técnica las fortalece para enfrentar diferentes tipos e intensidades de micromachismos durante la carrera académica. Sin embargo, en los procesos de inserción laboral en el campo profesional de la construcción (en particular, en el trabajo de obra), estas jóvenes

profesionales, independientemente de su formación secundaria, identifican segregaciones de género y micromachismos implícitos y naturalizados, y también explícitos. Pero, a esa altura, se observa que aquellas que han logrado terminar sus carreras e insertarse en los nichos ocupacionales más desafiantes en términos de obstáculos vinculados al género han logrado acumular capacidades para hacer frente a responsabilidades acordes a su formación en los procesos de socialización educativos y laborales previos.

El capítulo "Las Women Game Jam: un análisis etnográfico sobre su dimensión emocional", de Ivana Bachmanovsky, explora la industria de los videojuegos. Este campo laboral constituye el más reciente de los indagados en esta publicación, y se encuentra atravesando, desde hace ya varios años, un enorme crecimiento tanto en Argentina como en el resto del mundo. Como en otras profesiones STEM analizadas en este libro, las mujeres representan apenas un cuarto del total de quienes se desempeñan en esta actividad. En particular, el capítulo analiza una experiencia de organización, Women in Games Argentina (WIGAr), la única que nuclea a mujeres y disidencias del sector. Tratando de favorecer vocaciones y vínculos con empresas del sector para estas minorías, la agrupación organiza diferentes actividades, con la finalidad de construir una "comunidad" que se propone ser un "espacio seguro", dos categorías nativas íntimamente relacionadas. Una de estas actividades es la organización local de las Women Game Jam (WGJ), una maratón a nivel mundial de desarrollo de videojuegos que posee una duración de un fin de semana y se realiza anualmente.

La perspectiva metodológica del capítulo se enmarca dentro de la etnografía digital debido a que en Argentina las WGJ son totalmente virtuales. A su vez, se complementa el trabajo de campo con entrevistas en profundidad a las integrantes de WIGAr. El artículo resalta la dimensión

emocional de las WGJ tanto en el fuerte acompañamiento que realiza la organización, como en la experiencia de las jóvenes que perciben la participación en una “comunidad”. Al mismo tiempo, otra faceta por la que la experiencia socializadora contribuye al “aprendizaje” en la profesión se relaciona con que las empresas de videojuegos que la apoyan las familiarizan con las prácticas denominadas *cruncheo*, que implican dedicaciones al trabajo sin límites horarios. En efecto, quienes trabajan en el desarrollo de videojuegos, como ya ha sido detectado en otras especialidades del campo de la informática y otros, trabajan por encima de las horas establecidas en sus contratos, en general sin cobrarlas siquiera como horas extras. De modo que los hallazgos son paradójicos en tanto y en cuanto las WIGAr favorecen la idea de “comunidad” como un “espacio seguro” para sus integrantes, como ocurre en las WGJ que organizan, en donde mujeres y disidencias se transforman en mayoría por única vez. A su vez, ese “espacio seguro” se tensiona en cuanto las participantes de las WGJ reproducen, por diversos motivos, prácticas como el *cruncheo*, expresando las relaciones de poder en juego.

Estos capítulos, como así también otros en este libro, muestran algunos hallazgos que suelen coincidir transversalmente en las distintas profesiones estudiadas. Mirados desde la socialización profesional en perspectiva de género, profundizan hallazgos de investigaciones anteriores del equipo PREJET y otros trabajos sobre hostigamientos y machismos basados en la condición de género. Más allá de los estereotipos y de la división genérica de las especializaciones técnicas (más o menos masculinizadas), también se producen negociaciones con las normas de género (arreglos, estrategias, resistencias).

Las trabajadoras en ámbitos masculinizados están atravesadas por vivencias de alta exigencia, donde permanentemente tienen que “demostrar”. Ello se evidencia en

varias de las profesiones analizadas en este libro. Sevilla y Montecino comprueban que la docencia femenina en campos fuertemente masculinizados resulta una profesión exigente, en la que hay que ganarse un espacio tanto dentro como fuera del aula. En su trabajo sobre la participación en jornadas de desarrollo de videojuegos, una suerte de socialización profesional en el campo, Bachmanovsky muestra que, a pesar de que se intenta generar condiciones cuidadas para las mujeres, las emociones como el estrés, el colapso, y la angustia sobresalen entre las percepciones subjetivas de las participantes. En este caso, la exigencia no es particularmente relacionada con la presencia de varones, sino con la competencia establecida para lograr visibilidad en un espacio donde también participan las empresas del sector observando su desempeño. Los trabajos de Jacinto y Schwartz, de Millenaar y otros y Garino ponen de manifiesto también esta permanente necesidad de demostrar y de realizar el "esfuerzo" al que se sienten sometidas las profesionales mujeres en ámbitos de alta masculinización.

Ahora bien, ¿qué sucede cuando en etapas previas de socialización profesional se ha experimentado ya esa convivencia con varones? El estudio de caso de las jóvenes arquitectas que realizaron estudios secundarios técnicos llevado a cabo por Jacinto y Schwarz mostró que ellas vivenciaron micromachismos y tuvieron que enfrentar estereotipos acerca de la masculinidad y femineidad en aulas y sobre todo en talleres de la ETP. Pero, al mismo tiempo, se fortalecieron sus subjetividades, posicionándolas en una condición aventajada respecto a quienes no pasaron por vivencias similares de formación técnica previa al ingreso a la educación universitaria. En la experiencia escolar, desarrollaron actitudes y recursos para hacer frente a situaciones de aprendizaje en ámbitos institucionales donde predominan los varones. Estas actitudes incluyen la capacidad de comunicarse, escuchar,

confrontar, crear vínculos de cooperación con los varones en ámbitos habitualmente estereotipados como masculinos, como el taller. Estas jóvenes técnicas lograron incluso movilizar sus saberes previos, sin identificar la necesidad de duplicar esfuerzos respecto al desempeño académico debido justamente a ese acervo acumulado durante la escolaridad secundaria. La disposición subjetiva de estas jóvenes hace que, durante los primeros años de carrera universitaria, perciban desafíos menores que sus pares que no cuentan con estudios técnicos previos. De este modo, un hallazgo paradójico es que el hecho de que las técnicas sufrieran situaciones de segregación y acoso, así como cuestionamientos sobre sus capacidades para aprender y poner en práctica saberes técnicos, fue configurando sus identidades profesionales. El "ser técnica" formó parte justamente de una incipiente identidad profesional. Y desde el punto de vista subjetivo, ello amasó disposiciones y prácticas valoradas en las transiciones futuras hacia la carrera universitaria y el mundo laboral.

¿Desempeñarse en ámbitos predominantemente masculinizados constituye un desafío al mismo tiempo que una oportunidad de reconfigurar la identidad profesional? Al respecto, es sugestivo el hallazgo de Sevilla y Montecino respecto a las profesionales en STEM que incursionan en la docencia. Desde el punto de vista subjetivo, sus testimonios muestran una redefinición de los perfiles profesionales a través de la docencia, ya que el desempeño como docentes se transforma en una manera de renovar el sentido de sus trayectorias como mujeres en áreas masculinizadas, ofreciéndoles la posibilidad de practicar sus saberes profesionales en STEM. En la misma línea, para las jóvenes profesionales en arquitectura estudiadas por Jacinto y Schwarz, la confianza en sí mismas forjada a lo largo de diferentes experiencias de socialización profesional con varones fue configurando disposiciones subjetivas para confrontar el "cierre

social de género”. E incluso algunas llegan a romper barreras propias del campo profesional, pudiendo ingresar y desempeñarse en las obras en construcción, que constituyen universos de varones. Del mismo modo se podrían recorrer las otras profesiones. Sin embargo, este hallazgo sobre la visibilización de las discriminaciones y, al mismo tiempo, las fortalezas desarrolladas por las mujeres a lo largo de las experiencias educativas y laborales en ámbitos masculinizados (o subsectores masculinizados, si se piensa en las docentes de áreas STEM en la escuela técnico-profesional) no puede perder de vista que muchas mujeres terminan saliendo de los campos profesionales más hostiles, sobre todo por la asunción simultánea de roles domésticos y profesionales.

Para cerrar esta introducción, el libro es una invitación a complejizar los análisis sobre las relaciones entre educación y trabajo desde una perspectiva de género, a partir de resultados de investigaciones que abordan distintas problemáticas del campo, como un aporte también para generar procesos de mayor igualdad.

Referencias bibliográficas

Alzate Zuluaga, M. y Romo Morales, G. (2017). “La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa”. *Revista Enfoques*, 15(26), pp. 13-25.

Basco, A., y Lavena, C. (2019). *Un potencial con barreras: la participación de las mujeres en el área de ciencia y tecnología en Argentina*. Banco Interamericano de Desarrollo. Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL). IV. Título. V. Serie. IDB-TN-01644.

Bereni, L. (2009). “Quand la mise à l’agenda ravive les mobilisations féministes. L’espace de la cause des femmes et la parité politique (1997-2000)”. *Revue Française de Science Politique*, 2(59), pp. 301-323.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites*

materiales y discursivos del "sexo", Buenos Aires, Paidós.
Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
Díaz Santiago, M. J., Aguado Bloise, E. y Galán Carretero, A. (2022). Presentación del monográfico "segregación ocupacional de género. Mujeres y trabajo". *Sociología del Trabajo*, 101, pp. 181-182.
Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Colin.
Dubar, C. (2001). "El trabajo y las identidades profesionales y personales". *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 7, pp. 4-20.
Elizalde, S. (Coord.) (2011). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Buenos Aires, Editorial Biblos.
Ferraris, S., y Martínez Salgado, M. (2022). "El sostenimiento de la vida: Trayectorias de trabajo remunerado y no remunerado de mujeres en México". *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 8, e883.
Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"*, Bogotá, Siglo del Hombre-Universidad de los Andes.
Fraser, N. (2008). *Las escalas de la justicia*, Barcelona, Herder.
Freytes Frey, A. y Barbetti, P. (2020). "Los estereotipos de género en las elecciones y expectativas de estudiantes de Educación Técnica Profesional en Argentina: diferencias regionales y de género". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 346-370.
Giampaoletti, N. y Garino, D. (2021). "Mujeres y varones en dispositivos de formación para el trabajo: entre la reproducción y las disputas en torno a las significaciones hegemónicas de género en escuelas técnicas de la provincia

de Neuquén", en Martínez, S. y Garino, D. (comps.). *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias*, Buenos Aires, Teseo, pp. 149-181.

González Vélez, A. (2022). *Vínculos ineludibles entre la autonomía física y económica de las mujeres. Una propuesta de marco conceptual*, Serie Asuntos de Género 162, CEPAL: Santiago de Chile.

Goren, N. (2021). "Mercado de trabajo", en Gamba, S. y Diz, T. (coord.), *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 412-416.

Hochschild, A. (1983), *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press.

Ibáñez, M., Mingo, E. G. y Aguado, E. (2022). "Mujeres en mundos de hombres: segregación ocupacional de género y mecanismos de cierre social de acceso en profesiones de dominación masculina". *Sociología del Trabajo*, 101, pp. 329-343.

Jacinto, C. (Comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo-IDES.

Jacinto, C. (coord.) (2016). *Protección social y formación para el trabajo de jóvenes en la Argentina reciente. Interrelaciones, alcances y tensiones*, Buenos Aires, Libros del IDES.

Jacinto, C. (coord.) (2018). *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Jacinto, C., Martín, E., Freytes Frey, A., Barbetti, A., y Martínez, S. (2019). "Desigualdades entre varones y mujeres en la ETP (Educación Técnico Profesional). Análisis comparativo entre diferentes jurisdicciones", en 14.º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, ASET.

Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A., y Sosa, M. (2020). "Mujeres en Programación: entre la reproducción y

las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires”. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13(3), Universidad de Valencia, pp. 432-450.

Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2021). “Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la Educación Técnico-Profesional: el caso de la formación en Informática en la Ciudad de Buenos Aires”, en Martínez, S. y Garino, D. (comps.). *Educación Técnico-Profesional en Argentina*, CABA, Teseo, pp. 77-110.

Jacinto, C., Roberti, E., y Martínez, S. (2022). “Desigualdades multidimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la Educación Técnica”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3), pp. 101-124.

Lagarde, M. (1996). “El género”, en *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España, Ed. horas y HORAS, pp. 13-38.

Latura, A. y Weeks, A. C. (2023). “Corporate Board Quotas and Gender Equality Policies in the Workplace”. *American Journal of Political Science*, 67, pp. 606-622.

López Fernandez, S., Candela Soto, P. y Sánchez Pérez, M. d. C. (2022). “Residencias de Mayores: un sector feminizado donde mandan, cada vez más, los hombres”. *Sociología del Trabajo*, 101, pp. 215-228.

Martínez, S., Garino, D. y Giampaoletti, N. (2020). “¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén?”. *Confluencia de Saberes*, 1, pp. 57-78.

Martínez, S., Martín, M. E., Garino, D., Giampaoletti, N. y Pol, A. (2020). “Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas”. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(3), pp. 451-472.

Millenaar, V. (2017). *Trayectorias educativo-laborales de varones*

y mujeres jóvenes de sectores populares que participan de dispositivos de formación para el trabajo. (Área Metropolitana de Buenos Aires, 2008-2013). Entre la profesionalización, la acumulación y la socialización. Tesis doctoral en Ciencias Sociales. UBA.

Millenaar, V. (2012). "Vínculos con el trabajo e identificaciones de género. La relación con la actividad en el análisis de trayectorias laborales de mujeres jóvenes". *Cuadernos del IDES*, 25.

Millenaar, V. (2014). "Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género", *Trabajo y Sociedad*, 22(17), pp. 325-339.

Millenaar, V. (2017). "Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres". *Cadernos Pagu*, 51.

Millenaar, V. (2019). "¿Un acto de amor? Género y saberes emocionales en la formación laboral orientada a la estética". *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, (38-39), pp. 29-57.

Millenaar, V. (2021). "Sanar, acariciar, embellecer. Masculinidades y estética profesional en la Ciudad de Buenos Aires". *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 5, 24, pp. 1-24.

Millenaar, V. y Jacinto, C. (2022). "¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Abordajes de políticas e instituciones". *Revista Estudios del Trabajo*, 63, pp. 1-37.

Nicole-Drancourt, C. (1994). "Mesurer l'insertion professionnelle". *Revista Francesa de Sociología*, 35(1), pp. 37-68.

Pozzio, M. (2012). "Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible y alentador". *Revista Sudamérica*, 1, pp. 44-78.

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia.*

Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos, Buenos Aires, Prometeo UNQui.

Skeggs, B. (2019). *Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares*, UNGS.

Sosa, M. (2019). *Las transiciones educación secundaria-trabajo en egresados de la educación técnica en Argentina.* Tesis doctoral.

Subirats, M. (1986). "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", en Enguita, M. (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Akal.

---

1. PREJET/CIS-CONICET-IDES. ↩
2. IPEHCS-CONICET-UNCo/PREJET. ↩
3. UNAJ-CONICET/FaHCE-UNLP/IDES-PREJET. ↩
4. PREJET/CIS-CONICET-IDES. ↩

Parte I.
Agendas de género en las políticas de formación e inserción al trabajo: marchas y contramarchas

1

Las mujeres en la educación técnico-profesional orientada a las tecnologías en Argentina, Chile y Colombia

Iniciativas para una mayor equidad de género

Verónica Millenaar[1]

1. Introducción

La transformación a partir de los avances tecnológicos y la digitalización es un fenómeno de escala mundial. En regiones como América Latina, esto se produce de un modo muy dispar, en un contexto en donde las desigualdades estructurales siguen resultando un enorme desafío (CEPAL, 2022). Se interpela con fuerza a las instituciones de educación técnico-profesional (ETP) porque se considera que pueden contribuir a atenuar el impacto de estas transformaciones, brindando formación de diferentes niveles educativos que permita el desarrollo de estas habilidades, tanto en términos de formación técnica y específica, como así también en el marco de la difusión de habilidades transversales, para todos los sectores de actividad (CINTERFOR, 2017).

En este contexto, cabe señalar que la ETP, no solo en América Latina, sino a nivel global, se caracteriza por presentar

un desafío no resuelto en términos de la igualdad de género. Esto es así porque las propuestas de formación en este nivel tienden a reproducir las segregaciones derivadas de la división sexual del trabajo, muchas veces acríticamente. En general, ello se acompaña por un imaginario colectivo en el cual persiste la idea de que la formación técnica y tecnológica es “asunto de varones”. Las mujeres se enfrentan a limitaciones de acceso en esta modalidad en general, pero sobre todo en las especialidades que están directamente orientadas a ocupaciones masculinizadas, como es el caso de las tecnologías.

Centrado en tres estudios de casos nacionales (Argentina, Chile y Colombia), este capítulo[2] tiene el objetivo de identificar la segregación de género en el acceso a la ETP orientada a las tecnologías en sus distintos niveles: secundario técnico, superior técnico no universitario y de formación profesional (FP). Al mismo tiempo, busca relevar y analizar diferentes iniciativas, programas y políticas de formación, dirigidos a esta ocupación específicamente, que incorporan un enfoque de género y contribuyen a ampliar la participación de mujeres.

Desde una estrategia metodológica exploratorio-descriptiva, el presente trabajo sistematiza la información disponible sobre la participación de las mujeres en la especialidad de las tecnologías en los diferentes niveles de la ETP en los tres países, así como respecto al avance en materia de inclusión de componentes de género en estas formaciones. Para ello se procedió al relevamiento de sistemas de información de datos educativos y documentación vinculada a políticas y programas, que se complementó con la realización de entrevistas semiestructuradas con informantes clave[3] para validar, en los tres casos, la información relevada.

Si bien no es posible realizar una comparación entre los tres países porque cuentan con sistemas educativos diferentes, la propuesta del artículo es poner en diálogo lo encontrado

para cada nivel y, de este modo, analizar las segregaciones de género en términos de sus accesos a esta especialidad en el conjunto de los casos nacionales. Por su parte, el relevamiento de iniciativas y programas de género permitió identificar cierto avance en esta materia y posibilitó la clasificación de estrategias diferenciadas con las que se realizan las intervenciones.

La selección de Argentina, Chile y Colombia como casos de estudio responde a que presentan diferencias entre sí en cuanto a sus sistemas de ETP.[4] Argentina, siendo un país federal, se caracteriza por que la ETP depende de cada jurisdicción educativa, pero al mismo tiempo cuenta con espacios de concertación de las políticas educativas y con un organismo específico (el Instituto Nacional de Educación Tecnológica [INET]) que regula la modalidad. En el caso de Chile, dentro del sistema educativo formal, se encuentra delimitada la ETP en el nivel secundario y superior. Es importante considerar que, en este país, la presencia de instituciones públicas de ETP es escasa, observándose el peso del sector privado en este nivel educativo. En Colombia, se observa el peso significativo que tiene el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) como organismo principal en la provisión de formación para el trabajo, de nivel superior técnico y de FP. El SENA es un organismo que cuenta con participación no solo del Estado, sino también de las empresas.

Debe señalarse que, aun con sus diferencias y particularidades, que responden a tradiciones e institucionalidades diferentes, en los tres casos se vislumbra el rol y valor otorgado a la formación técnica y su articulación con actores del mundo del trabajo. Pero, como veremos, dicha tradición presenta también, en todos los casos, arraigados y significativos sesgos de género.

2. Desigualdades de género en la ETP en América

Latina: un estado de la cuestión

Las desigualdades de género resultan un desafío histórico para los sistemas de ETP a nivel global. Tanto es así que la democratización del acceso a esta modalidad educativa ocupa un capítulo específico en la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que apela a la igualdad de género en general, pero, en especial, a eliminar las disparidades de género en la educación técnica y en la formación para el trabajo.

Como ha mostrado largamente la sociología clásica, todas las instituciones educativas tienden a reproducir las desigualdades de género y clase. Sin embargo, tal como lo señalan diferentes estudios, en la ETP los procesos de segregación por género son particularmente evidentes (Ray y Zaretsky, 2022; Lamamra, 2017; Imdorf, Henga y Reisel, 2015; Niemeyer y Colley, 2015; Saturnino y Merino, 2011), y se ven plasmados en el acople entre lo que sucede en las aulas y las desigualdades que se observan en los mercados de trabajo. El ámbito laboral se caracteriza por presentar persistentes segregaciones de género (mujeres y varones se ocupan mayoritariamente en actividades diferenciadas y en condiciones laborales desiguales). La gramática de género (Segato, 2003), que asigna destinos esperables para varones y mujeres, opera como base sociocultural y discursiva desde la cual varones y mujeres eligen sus carreras y especialidades formativas. La elección vocacional y los recorridos formativos se ven atravesados por estas arraigadas construcciones de género que contribuyen a reproducir esas diferencias y desigualdades.

En nuestra región, se ha avanzado en los últimos años en la producción de mayor conocimiento sobre la construcción de estas desigualdades, que tiempo atrás se encontraba poco problematizada. Diferentes estudios han señalado las inequidades existentes en la modalidad, particularmente en relación con la distribución de estudiantes entre las distintas

especialidades, pero también en las experiencias de socialización y aprendizaje desarrolladas en las propias instituciones en donde se reproducen los estereotipos de género (Sevilla, 2021; Jacinto *et al.*, 2020; Sevilla *et al.*, 2019; Buquet y Moreno, 2017; Bloj, 2017). Esto se suma a las investigaciones centradas en las experiencias de mujeres en carreras masculinizadas en el nivel superior, que ya cuentan con algo más de recorrido en la región (Panaia, 2018; Arango Gaviría, 2007).

Como primer punto, las investigaciones relevadas sostienen que la oferta educativa de esta modalidad se encuentra en sí misma segregada en términos de género. Las especialidades que se ofrecen, en todos los niveles de la ETP, reflejan el patrón de división sexual del trabajo existente en el mercado laboral. De este modo, incluso cuando no hay prohibiciones o regulaciones en términos de qué carreras son para un género y otro, persiste una división tradicional de género en las especialidades elegidas. En lo que respecta a la formación en tecnologías, en un reciente estudio en la región (Sevilla, 2021), centrado en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), fuertemente demandadas en la actualidad por los avances tecnológicos y la digitalización, se encuentra que la formación impartida en estas áreas continúa siendo visualizada como tradicionalmente masculina.

Como segundo punto, las investigaciones relevadas señalan que, en el caso de especialidades en donde las mujeres son minoría, es allí donde se evidencian prácticas sexistas que se constituyen en obstáculos muy difíciles de sortear para ellas y que desalientan las carreras educativas. Son muchas las referencias a prácticas discriminantes para con las mujeres, además de situaciones explícitas de hostigamiento, acoso e incluso maltrato. Algunos de estos ejemplos pueden verse en diferentes capítulos de este mismo libro (ver Millenaar, Pozzer

y Maccarini, y Jacinto y Schwartz en este volumen). Las acciones explícitas de discriminación y violencia se suman a otras múltiples prácticas cotidianas, naturalizadas y muchas veces invisibles para los propios actores de las instituciones. El diseño curricular de contenidos de las clases, la disposición de los espacios, los horarios de cursada, las relaciones entre docentes, alumnos y alumnas, los chistes y las burlas, los entornos de práctica son ejemplos de los contextos en donde, de forma muchas veces solapada, se producen y reproducen las desigualdades entre varones y mujeres (Merino, 2023; Millenaar, 2017).

Ahora bien, la cuestión de género viene ocupando un lugar relevante en la agenda de las políticas públicas y particularmente en aquellas orientadas a generar procesos de mayor equidad educativa. Se reconocen algunos hitos recientes en este sentido que también tienen sus efectos, aunque de forma incipiente, en la ETP.

En Argentina, debe resaltarse la Ley de Educación Sexual Integral (Ley n.º 26.150 del año 2006), que tiene carácter obligatorio para todos los niveles educativos y modalidades y que permite abordar contenidos vinculados a la salud sexual y reproductiva, pero también a aspectos que hacen a la convivencia y las dinámicas vinculares entre los géneros dentro del aula. Además, garantiza la capacitación docente en estas materias, que es fundamental para lograr la implementación de estos contenidos curriculares. Debe decirse, no obstante, que en la ETP la implementación de esta ley se ve muchas veces dificultada por los imaginarios tradicionales de sus instituciones. En este sentido, la Ley de Capacitación Obligatoria en Género (conocida como la Ley Micaela, Ley n.º 27.499), sancionada en el año 2019, obliga a capacitar en temas de género y violencias a todas aquellas personas que se desempeñen en la función pública, y esto alcanza a los equipos técnicos vinculados a la modalidad de la ETP que, por primera

vez, en muchos casos, se encuentran con una formación específica al respecto. Desde el ámbito nacional, y específicamente en relación con la ETP, es de destacar en este país la creación a partir del año 2018 de la Comisión de Equidad de Género en el INET. Su objetivo es promover acciones destinadas a incorporar la perspectiva de género de forma transversal, en toda la modalidad.[5] Cabe señalar, además, que el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), que también tiene a su cargo parte de la oferta de FP desde su sistema de formación continua, incorpora un enfoque de género desde hace varios años.[6] Más recientemente, la creación del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (que funcionó entre los años 2019 y 2023) contribuyó a ampliar los importantes avances en materia de políticas de género. Lamentablemente, a partir del cambio de gobierno en el año 2023 y la orientación política que lo atraviesa, se evidencia un sensible retroceso de estos avances.

En Chile, el Ministerio de Educación, en el año 2014, creó la Unidad Equidad de Género, como una estructura permanente y transversal para incorporar la perspectiva de género en las políticas de ese ministerio. Otro paso importante fue la creación, en el año 2016, del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. Este, solo o en acuerdo con otros ministerios, organismos internacionales y empresas privadas, impulsa una serie de programas, como el Plan de Equidad Laboral 2021-2030, que busca que varones y mujeres tengan las mismas oportunidades, derechos y responsabilidades en el ámbito laboral, desde una perspectiva interseccional. En el año 2023, desde dicho organismo y junto al Ministerio de Educación, se lanzó el programa Más Mujeres Científicas, que busca reducir las brechas de género en las carreras STEM del nivel superior. Otro hito importante en este país ha sido el lanzamiento del Plan de Acción Equidad e Igualdad de Género en la Formación Técnico-Profesional. Dicho plan, elaborado por

el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Universidad Alberto Hurtado para el Ministerio de Educación, aborda una serie de nudos críticos que se han identificado a partir de investigaciones nacionales en materia de género. Se parte de la evidencia de que, en la educación superior técnico-profesional, muchas de las desigualdades de género remiten a la segregación de su oferta formativa, entre carreras con predominio masculino o femenino. El plan propone enfoques, principios y estrategias para el desarrollo de iniciativas orientadas a transformar la realidad de las instituciones ETP con relación al género y la inclusión.

Por su parte, en Colombia, la agenda de género se refleja en el marco normativo y en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad que, por primera vez, incluye un capítulo específico de género denominado Pacto de Equidad para las Mujeres. Previamente, el Ministerio de Trabajo –en el marco de la Ley n.º 1.257 de 2008– ya venía implementando el Programa Nacional de Equidad Laboral con Enfoque de Género, que desarrolla líneas estratégicas para promover el reconocimiento social y económico del trabajo de las mujeres. El programa Equipares es liderado por este ministerio (con el apoyo de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer y el PNUD) y desde el 2013 trabaja con las empresas y organizaciones para cerrar las brechas de género en el lugar de trabajo. Actualmente, los temas de género en el país son competencia de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (CPEM), que es una dependencia adscrita al Despacho de la Vicepresidenta de la República.[7] Con el cambio de gobierno en agosto del año 2022, se constituyó el Ministerio de Igualdad y Equidad, el cual también incluye un abordaje integral de las problemáticas de género. Debe señalarse también que el SENA cuenta con algunas iniciativas que incorporan componentes de género y que alcanzan a la formación en tecnologías.

De este modo, puede observarse un marco de avances significativos, aunque incipientes, en la agenda pública de género, que se constituyen en un encuadre propicio para avanzar en la definición de estrategias concretas para revertir las desigualdades de género en la formación para el trabajo. En este escenario, se comienzan a identificar programas e iniciativas específicos de formación en tecnologías que incluyen algún tipo de componente o perspectiva de género (Millenaar y Jacinto, 2022).

A continuación, se avanza en la sistematización de datos disponibles sobre la participación de estudiantes mujeres en la ETP de los tres países, de acuerdo a sus distintos niveles: secundaria técnica, nivel superior técnico y FP. Esta sistematización busca hacer foco particularmente en la especialidad de la informática para conocer las segregaciones existentes en el acceso a esta formación específica. Luego, en el apartado siguiente, se analiza el relevamiento de programas e iniciativas orientados a la formación en tecnologías que incorporan componentes de género, desde estrategias diferentes.

3. Menos mujeres en la ETP orientada a las tecnologías: los datos disponibles

El conocimiento sobre la participación de mujeres en las diferentes ofertas de ETP en los tres países, centrado en la formación orientada a las tecnologías, presenta una complejidad inicial referida a la falta de datos estadísticos consolidados. Tal como también lo menciona Sevilla (2021), las estadísticas de esta oferta educativa (cuando están disponibles) se reportan y discuten por género solo a nivel global, desatendiendo las diferencias entre varones y mujeres a nivel de los programas de estudio que son marcadamente masculinizados o feminizados. De todos modos, aun considerando esta advertencia, los datos disponibles permiten

visibilizar las desigualdades de género en cada uno de los niveles de formación.

3.1. Argentina

En lo que respecta a la ETP de nivel secundario, en Argentina, la modalidad técnica, de acuerdo a su configuración histórica, se encuentra orientada a la formación para el sector productivo y se resalta su matrícula predominantemente masculina. De acuerdo a datos del INET (2022), de un total de 767.401 matriculados en la escuela secundaria técnica, solo el 34,1 % eran mujeres. No solamente es baja la participación de mujeres en la modalidad, sino que estas se distribuyen de manera segregada en términos de género en las diferentes especialidades que se ofrecen, en el marco de sus diferentes orientaciones. Dentro de las especialidades que ofrece la secundaria técnica, se encuentra la de "informática" (o "computación", de acuerdo a la jurisdicción educativa). Según el marco de referencia correspondiente, el título certifica habilidades para desempeñarse en el desarrollo de *software* en roles que tienen por objeto producir programas, módulos o componentes de sistemas de computación. Como se observa en la tabla 1, la matrícula femenina en esta especialidad alcanza el 30,1 %. Esto contrasta con otras especialidades con mayor presencia de mujeres (como el sector agropecuario, con 46 % de mujeres, o el sector del turismo, con 63 %).

La Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013 se realizó sobre una muestra de los jóvenes (4.500 casos) que completaron el secundario técnico en 2009. Se realiza un seguimiento de trayectorias educativo-laborales, a cuatro años de haber cursado en instituciones de la modalidad. Es interesante observar que solo el 9 % de las mujeres que terminaron la escuela secundaria técnica en el año 2009 se encontraban realizando estudios postsecundarios orientados a la especialidad de la informática cuatro años después. Esto muestra que, además de que son pocas las que terminan esta

especialidad, son menos las que continúan estudios relacionados con este sector.

En el caso del nivel superior técnico, de acuerdo a datos del INET (2021), el 63,9 % de la matrícula del nivel superior técnico son mujeres. No obstante, cuando se desagrega la matrícula de este nivel de formación por especialidad, la segregación por género es evidente. Por un lado, en ciertas especialidades hay más presencia de mujeres, como por ejemplo en hotelería y gastronomía, que constituyen el 66,1 %. A su vez, en el sector de la salud, representan el 80 % de la matrícula. Por otro lado, también se observan especialidades altamente masculinizadas. En el caso de la especialidad en informática, solo el 29,8 % son mujeres, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes de ETP (nivel secundario, nivel superior técnico y FP). Total y sector de informática, por sexo. Argentina, 2021

Sector	Total	Varones	Mujeres	% de mujeres
Nivel secundario técnico				
Total	312.218	210.867	101.351	32,4 %
Informática	32.860	22.939	9.921	30,1 %
Nivel superior técnico				
Total	242.589	87.375	155.214	63,9 %
Informática	20.439	14.341	6.098	29,8 %
Formación profesional				
Total	594.779	276.597	316.381	53,1 %
Informática	33.960	17.546	16.336	48,1 %

Fuente: RFIETP – Área de Gestión de la Información – INET – Ministerio de Educación de la Nación – Año 2021.

La segregación por género de acuerdo a los sectores ocupacionales de la formación también se refleja en las propuestas de FP. Esta es una oferta educativa orientada al trabajo, que no requiere necesariamente la culminación del nivel secundario. Se trata de cursos cortos, profesionalizantes, que forman para roles ocupacionales específicos. En Argentina, las propuestas de formación están organizadas en familias

profesionales y se dictan en centros públicos “puros”, pero también conveniados con sindicatos, cámaras empresariales u otras organizaciones. De acuerdo a datos del INET (2021), la matrícula total era de 594.779 estudiantes, de los cuales un 53,1 % eran mujeres. Aquí también la segregación es evidente en las diferentes áreas de formación (con enormes contrastes: por ejemplo, con un 6 % de mujeres en el sector automotriz y con un 92 % de mujeres en el sector textil e indumentaria). Como se observa en la tabla 1, la FP de la especialidad informática cuenta con 48,1 % de estudiantes mujeres. Hay que aclarar que, en el caso de la FP, la familia profesional orientada a la informática incluye a todos esos cursos para usuarios/as de PC (utilización básica de Word, Powerpoint, XLS, etc.), que están incluidos en esta gran categoría “informática”, y de ahí se explica esa proporción de mujeres.

Esta información se complementa con la oferta de FP del Ministerio de Trabajo en el país. De acuerdo con los datos brindados desde el MTEySS (2019), de la prestación de cursos de FP, el 58 % provino de la operatoria del Crédito Fiscal (51.919 personas), y el resto corresponde a los cursos encuadrados en acuerdos con transferencias (sectoriales y territoriales) (89.196 personas). Entre los cursos ofrecidos por los acuerdos sectoriales y territoriales, se observa que la mayor matrícula se concentra en la especialidad construcción, seguida por metalurgia, electromecánica y metalmecánica, luego por informática y tecnología digital (6.860 personas). Solo un 34 % de esa matrícula (informática y tecnología digital) fueron mujeres.

3.2. Chile

En el caso de Chile, el nivel secundario comprende a la educación media técnico-profesional (EMTP), que en el año 2021 matriculó 157.085 estudiantes (considerando aquellos que cursan los últimos dos años del ciclo diferenciado), de los cuales el 46,5 % eran mujeres. Si desagregamos la matrícula

general de la EMTP atendiendo exclusivamente al sector de tecnología y telecomunicaciones (tabla 2), vemos que el total de estudiantes era de 9.144, lo que representa solo un 5,82 % de la matrícula total, de los cuales las mujeres eran únicamente el 23,9 %. Este dato contrasta, por ejemplo, con la matrícula de mujeres en el sector de química e industria, que llegaba al 64 %.

Tabla 2. Estudiantes Escuela Media Técnica-Profesional (ciclo diferenciado). Total y por sector de tecnología y telecomunicaciones, por sexo. Chile, 2021

Sector	Total	Varones	Mujeres	% de mujeres
Total	157.085	83.970	73.115	46,5 %
Tecnología y telecomunicaciones	9.144	6.950	2.194	23,9 %

Fuente: Centro de Estudios- Ministerio de Educación de Chile- Año 2021.

Tal como muestra Sevilla (2021), es posible observar brechas de género con relación al acceso a carreras STEM (ya sea universitarias o técnicas de nivel superior) entre egresados y egresadas del nivel medio de acuerdo a los tipos de programa (académico, ETP afín a áreas STEM y ETP en otras áreas). Con datos de la cohorte de egreso de secundaria 2015 y la matrícula de educación superior de 2016 y 2017, la autora muestra que las tasas más altas de continuidad de estudios en carreras STEM están entre los graduados de especialidades de ETP afines a estas áreas, aunque evidenciando una desigualdad de género: el 45,8 % de varones egresados de ETP continúa carreras STEM contra un 23,9 % en el caso de las mujeres. En este sentido, incluso en aquellas mujeres que ya completaron una formación de nivel medio en el área de las STEM, se observan obstáculos a la hora de poder continuar en este recorrido de formación masculinizado.

Por su parte, la matrícula total de la educación superior técnico-profesional, en lo que hace a las carreras ofertadas por los centros de formación técnica y los institutos profesionales (que ofrecen carreras cortas orientadas al perfil técnico), es de

528.580, de la cual las mujeres representan el 52,24 % (SIES, 2022). Pero, más allá de que la matrícula es casi equitativa entre varones y mujeres, los datos muestran que gran parte de los programas de estudio son altamente segregados por género al asociarse a campos ocupacionales específicos donde prevalecen los roles tradicionales. De este modo, la matrícula de mujeres, respecto de los varones, representa el 11,3 % en tecnología y telecomunicaciones –aproximadamente 4.000 mujeres– (contra el 88,7 % de varones), el 4,4 % en electricidad y electrónica, el 5 % en mecánica y automatización, el 19,2 % en construcción, y el 29,8 % en minería (Sevilla y Farías, 2022).

En cuanto a la capacitación laboral y la formación en oficios, impartidas fuera del ámbito educativo formal, estas se encuentran bajo la tutela del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), dependiente del Ministerio de Trabajo.[8] En la tabla 3, puede observarse el alcance, en términos de inscriptos, de los diferentes programas financiados por el SENCE (este alcance resulta algo limitado en comparación con Argentina y Colombia). Puede observarse también que, mientras que en algunos casos el porcentaje de mujeres es significativo en los cursos de tecnología, en otros, dicho porcentaje disminuye cuando se trata de cursos orientados a esta especialidad.

Tabla 3. Participación de mujeres en los diferentes programas del SENCE y en los cursos vinculados a las tecnologías. Chile, 2021

Programa	Inscriptos totales	% de mujeres	Inscriptos en cursos de tecnología	% de mujeres
Despega MIPE	5408	63,25 %	839	62,33 %
Reinvéntate	2431	43,72 %	1362	37,44 %
Becas Laborales	24387	70,38 %	2935	51,20 %
Fórmate para el Trabajo	13502	34,53 %	448	41,29 %

Fuente: Anuario SENCE- Año 2021.

3.3. Colombia

En Colombia, a diferencia de los casos anteriores, en el nivel secundario técnico no se observa una brecha de género marcada. La matrícula de la educación media en Colombia en 2021 fue de 1.381.469 estudiantes, de los cuales el 53,2 % son mujeres (DANE, 2022). De acuerdo a datos relevados por Sevilla (2021), dentro de la educación media técnica orientada a las áreas de la industria, la producción y las tecnologías, el 45,4 % son mujeres, evidenciándose una distribución equitativa en términos de género. No obstante, no se cuenta con datos que desagreguen todas las áreas disciplinares en las que se forman varones y mujeres, que sería el modo de ver la segregación de género de forma más completa y comparativa para este nivel.

A pesar de ello, si bien *a priori* no se evidencian segregaciones de género en el nivel medio, sí puede observarse esta brecha en la formación técnica profesional y tecnológica de nivel superior (pregrado), que constituyen las vías de formación dentro de lo que se considera la ETP en dicho país. De acuerdo a los datos del Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SNIES), en el año 2020 se contabilizaron un total de 1.189.426 matriculados/as a las carreras de formación tecnológica y técnico-profesional, de los cuales el 48,8 % fueron mujeres. Si se especifica el total de inscriptos/as atendiendo a las diferentes áreas disciplinares, se observa una segregación por género. Como puede verse en la tabla 4, en las carreras orientadas a las tecnologías de la información y las comunicaciones en 2020, solo el 25,4 % son mujeres. De modo contrastante, otras especialidades muestran más matrícula de mujeres, como salud y bienestar, con un 67,7 %, o servicios, con un 57,1 %.

Tabla 4. Estudiantes de las carreras de formación tecnológica y técnico-profesional de la educación superior técnica (pregrado). Total y por sector de TIC, por sexo. Colombia, 2020

Sector	Total	Varones	Mujeres	% de mujeres
Total	1.189.426	608.498	580.928	48,8 %
Tecnologías de la información y las comunicaciones	146.464	109.148	37.316	25,4 %

Fuente: SNIES – Sistema Nacional de Información de la Educación Superior- Año 2020.

Con respecto a la FP en Colombia, el principal proveedor en el país es el SENA. Dentro de la formación titulada que provee la entidad, existen programas, que llevan al título de "técnico laboral", que duran aproximadamente 15 meses y buscan capacitar a personal para el desempeño en oficios requeridos por el sector productivo. De acuerdo a datos del SENA (2021), en el marco de esta titulación, se atendió a 852.038 aprendices, de los cuales el 54,7% fueron mujeres. En lo que respecta a los programas en tecnologías de la información y comunicación, se evidencia una predominancia de varones sobre mujeres en la mayoría de las ofertas. Como muestra la tabla 5, el porcentaje de cursantes mujeres en cursos de programación y *software* asciende al 37,9 %. Lo mismo ocurre con la formación de tecnólogos de la institución (que remite al nivel superior técnico). En el SENA, las mujeres representan solo el 25,4 % de la matrícula en programas orientados a las TIC, y los varones siguen siendo mayoría (SENA, 2021).

Tabla 5. Estudiantes del SENA en formación técnica laboral (total y en cursos de programación y *software*) y estudiantes en formación tecnológica (total y en cursos orientados a TIC), por sexo. Colombia, 2021

Matriculados en formación técnica laboral	Total	Varones	Mujeres	% de mujeres
Total	852.038	385.649	466.389	54,7 %
Cursos de programación y *software*	166.199	103.106	63.093	37,9 %
Matriculados en formación tecnológica	Total	Varones	Mujeres	% de mujeres
Total	462.039	224.170	237.869	51,4 %
Formación orientada a TIC	244.137	182.065	62.072	25,4 %

Fuente: Base de datos abiertos del SENA. Año 2021.

Como puede observarse, existen evidentes inequidades de género en cuanto a la masculinización de las formaciones

orientadas a las tecnologías en la ETP. La poca participación de mujeres en las formaciones repercute en que se sigan reproduciendo las desigualdades en los espacios de aprendizaje, como se ha mostrado en estudios anteriores (Jacinto *et al.*, 2020; Sevilla *et al.*, 2019). En este sentido, se postula que es importante avanzar en prácticas que fomenten el acercamiento de más mujeres a estas áreas, así como su permanencia y logro en los espacios de formación (Ojeda Caicedo *et al.*, 2023). Nos proponemos, entonces, observar qué acciones se desarrollan para promover la participación de mujeres en estas formaciones.

4. ¿Con qué estrategias se incorporan enfoques de género en los programas e iniciativas de formación en tecnologías?

A continuación, y con base en un relevamiento sobre programas e iniciativas de formación en tecnologías, buscamos identificar qué avances se evidencian en la incorporación de enfoques de género y qué estrategias son las que se adoptan para llevar adelante esa incorporación. El relevamiento tuvo el objetivo principal de detectar programas orientados a estudiantes de la ETP que incorporan una perspectiva de género y ofrecen formación en tecnologías, así como otros programas e iniciativas que se orientan a la formación en habilidades digitales y que se dirigen específicamente a las mujeres y adoptan un enfoque de género. Del conjunto de diversos programas y políticas relevados, fueron identificadas 22 iniciativas y programas vigentes durante el año 2022 que muestran algún enfoque de género como parte de sus componentes. Estos programas e iniciativas fueron identificados a partir de la información disponible en diferentes organismos públicos en Argentina, Chile y Colombia, así como a través de las entrevistas con informantes clave.

Como puede verse, es posible afirmar que, todavía de

modo incipiente, existe cierto avance en la incorporación de un enfoque de género en estas intervenciones, aunque las estrategias con las que se incorpora esta perspectiva son variadas y orientadas de acuerdo a diferentes objetivos de género. En este apartado, se procura mostrar estas diversas estrategias que, tal como lo plantea Fraser (2008), buscan dar respuesta a los aspectos de las injusticias de género: por un lado, la necesidad de democratizar el acceso de las mujeres en un espacio masculinizado y desigual para ellas; por otro lado, la revalorización y el fortalecimiento de sus experiencias, capacidades y saberes como estudiantes y trabajadoras de la actividad.

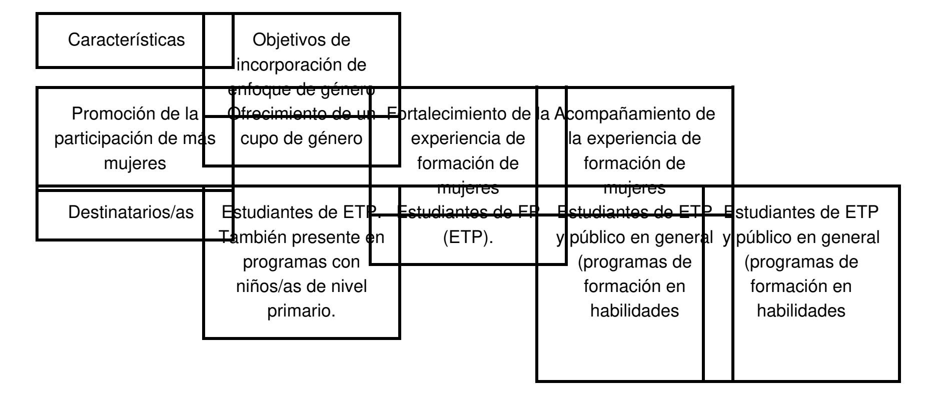
Debe señalarse que no se trata de un relevamiento exhaustivo, sino que aspira a contribuir con una caracterización general del panorama respecto de las propuestas existentes desde el ámbito público en relación con las nuevas tecnologías y el género. En términos metodológicos, para la tarea se revisaron las páginas web de organismos clave ministeriales, así como de otros organismos gubernamentales y no gubernamentales. La escala de la búsqueda en un primer momento fue de nivel nacional y luego se amplió también hacia el nivel subnacional o local, a medida que aparecían nuevas pistas para la búsqueda. En cuanto al recorte temporal, el relevamiento se limitó a la información disponible en las páginas web al momento de la revisión. No obstante, cabe indicar que algunas de las políticas relevadas existen desde años atrás y, al mismo tiempo, algunas otras pueden haberse interrumpido recientemente. La identificación de las políticas, los programas y las acciones mencionados implicó la búsqueda de sus documentos respaldatorios cuando esto fue posible (decretos, resoluciones y disposiciones que crean, fundamentan y describen las acciones por implementar). Así, una vez identificados los programas, se procedió a analizar el contenido de estos y a ordenar y clasificar esa información a partir de los

siguientes ítems:

a. organismo del que depende el programa;
b. acciones que se realizan;
c. modalidad de cursada (virtual o presencial);
d. articulación con empresas;
e. articulación con organismos internacionales;
f. alcance nacional o local;
g. si se dirige a varones y mujeres, o a mujeres y disidencias exclusivamente;
h. si se orienta a que haya más mujeres en las formaciones;
i. si incorpora un cupo de género;
j. si cuenta con acompañamiento a mujeres;
k. si brinda apoyo en la inserción laboral.

El relevamiento permitió construir una tabla clasificatoria que muestra las principales estrategias a la hora de incorporar un enfoque de género (tabla 6). De este modo, se proponen las siguientes diferentes líneas estratégicas (ver tabla abajo) que se implementan, tanto para estudiantes de ETP, desde los organismos tradicionales vinculados a la modalidad, como desde otras acciones de formación en habilidades digitales implementadas por otros ministerios y actores sociales. Dichas líneas involucran acciones que procuran alcanzar objetivos de género diferentes.

Tabla 6. Estrategias de incorporación de enfoques de género en la formación en tecnologías. Argentina, Chile y Colombia, 2022



Características	Objetivos de incorporación de enfoque de género			
Promoción de la participación de más mujeres	Ofrecimiento de un cupo de género	Fortalecimiento de la experiencia de formación de mujeres	Acompañamiento de la experiencia de formación de mujeres	
Destinatarios/as	Estudiantes de ETP. También presente en programas con niños/as de nivel primario.	Estudiantes de FP (ETP).	Estudiantes de ETP y público en general (programas de formación en habilidades	Estudiantes de ETP y público en general (programas de formación en habilidades

			digitales).	digitales).
Principales acciones	Campañas de difusión, de sensibilización con las tecnologías, historias de vida de mujeres egresadas, etc.	Se establece una cuota específica para mujeres en cursos orientados a la especialidad.	Se conforman espacios de aprendizaje exclusivos para mujeres y disidencias, que generan mayores lazos de solidaridad y confianza.	Se incorporan dispositivos de “mentoría” (orientación y guía de mujeres ya insertas en el sector de la informática, que se vuelven figuras de referencia).
Algunos ejemplos de programas	Voces de mujeres en la ETP (Argentina), Aprendé Programando (Argentina), Chicas STEAM (Colombia).	Codo a Codo 4.0 (Argentina), SENA/ Tigo (Colombia).	Tic Tac ¡Hora de Innovar! (Argentina), Club de Chicas Programadoras (Argentina), Mujeres Digitales (Argentina), Espacio Mujeres TEC (Argentina), SENA/Sheworks (Colombia), Mujeres TIC para el Cambio (Colombia), Mujer Digital (Chile), Tu Oportunidad (Chile).	Mujeres Digitales (Argentina), Chicas STEAM (Colombia), Tu Oportunidad (Chile).

Fuente: elaboración propia con base en el relevamiento de programas e iniciativas, año 2022.

Como muestra la tabla 6, un primer objetivo de género en la formación en tecnologías es la promoción de que más mujeres se animen a formarse en esta especialidad. Se busca que se democratice el acceso a estas formaciones en términos de género. La estrategia que se desprende de este objetivo, entonces, es la de un trabajo de promoción, difusión y sensibilización al respecto. Se aspira a despertar nuevas vocaciones vinculadas a las disciplinas tecnológicas en chicas y mujeres, muchas veces dentro de campañas más amplias de promoción de carreras STEM. Por ejemplo, en Argentina, en el marco de la modalidad de la ETP, el INET viene desarrollando una iniciativa llamada Voces de la ETP, en la cual se recopilan y difunden historias de vida de egresadas de la modalidad con el fin de promover vocaciones en estudiantes para que elijan la escuela secundaria técnica. En el marco de esta campaña, también se incluyen historias de vida de mujeres programadoras e informáticas. Se trata de pequeños

audiovisuales que se difunden desde la página web del organismo y entre las escuelas técnicas del país y se orientan a generar inspiración en nuevas estudiantes.

Otro ejemplo en la misma dirección es el programa llevado adelante por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El programa se llama Aprendé Programando. Cuenta con distintos componentes que apuntan a que los y las estudiantes, de diferentes niveles, adquieran conocimientos de programación. Como parte de sus componentes, se organizan, en escuelas primarias públicas de la Ciudad, clubes de robótica para chicas, con el fin de inducir a las mujeres en las prácticas tecnológicas. Se trata de espacios optativos a contraturno del horario escolar en los que, a través de estrategias lúdicas, se promueven estas habilidades en las chicas interesadas, brindando conocimientos básicos y un primer acercamiento al mundo digital.

Desde esta misma estrategia, un último ejemplo similar lo constituye el programa Chicas STEAM, dependiente del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. El programa promueve que niñas de instituciones educativas de todo el país se acerquen a las disciplinas STEM, con énfasis en las tecnologías. En este caso, se ofrecen espacios de formación virtuales para las chicas.

Un segundo objetivo de género, si bien también busca que más mujeres dentro de la FP se acerquen a la formación en esta especialidad, procura que lo hagan a partir de una estrategia de discriminación positiva, al establecer un cupo específico para cursantes mujeres. En este caso se busca incidir directamente en la distribución desigual de las matrículas de las formaciones, garantizando que ellas ocupen mayores lugares en las formaciones masculinizadas. Se trata de una política afirmativa en términos de género que busca intervenir en las consecuencias derivadas de la división sexual del trabajo, alterando los estereotipos respecto del género en esta actividad.

Este es el caso del Programa Codo a Codo 4.0[9] del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se enmarca dentro de la educación no formal, y su objetivo es brindar a personas con título secundario las herramientas de formación que faciliten la inserción laboral en el sector de la informática y, en particular, fomentar la participación de las mujeres con el fin de mejorar su empleabilidad. Para ello se establece un cupo del 50 % de vacantes destinadas a mujeres en cursos de programación, desarrollo de *software* y otras habilidades digitales. El programa es altamente solicitado. En su convocatoria de 2023, se recibieron 80.730 postulantes varones y mujeres para las 18.800 vacantes disponibles, evidenciándose la alta demanda que tiene el programa y la importancia del establecimiento de un cupo de género para garantizar la presencia de mujeres (Gowland *et al.*, 2023).

Por su parte, en Colombia, dentro de las diferentes acciones de género del SENA, se resalta una en particular, en alianza con la empresa Tigo de telecomunicaciones. A través de esta alianza, el SENA brinda una formación gratuita a la medida de los requerimientos de la empresa, para que sus egresados/as puedan luego realizar prácticas profesionalizantes allí, y eventualmente quedar como trabajadores/as. El programa de formación incluye el otorgamiento de un cupo del 40 % de las vacantes a mujeres para su formación en tecnologías (analítica de datos, programación de *software* y control de la seguridad digital). En el año 2022, más de 150 mujeres de Medellín habían sido incorporadas como aprendices en el programa.

Un tercer objetivo de género apunta a que la experiencia de formación de las mujeres no conlleve las prácticas sexistas que suelen percibirse en las formaciones tradicionales. De este modo, se procura fortalecer la confianza de las estudiantes en sus propias capacidades y valorar sus saberes. Este objetivo involucra, por lo tanto, una estrategia de focalización en

mujeres para facilitar dicha experiencia. Esta es una estrategia frecuente en programas de formación en habilidades digitales y se visualizan ejemplos en los tres países. En el caso de Argentina, algunos ejemplos se reconocen en el Club de Chicas Programadoras implementado en la provincia de Corrientes, que se orienta a la formación exclusiva de mujeres en programación. Una estrategia similar la lleva adelante la provincia de Tierra del Fuego con el programa Mujeres Digitales. Ambos constituyen ofertas de capacitación no formal, ofrecidas de forma gratuita por los gobiernos provinciales.

En Argentina, a nivel nacional y desde la modalidad de la ETP, también constituye un ejemplo el concurso llevado adelante por el INET nominado Tic Tac ¡Hora de Innovar! Se trata de un concurso anual para mujeres estudiantes de escuelas secundarias técnicas, con el fin de que constituyan grupo entre ellas. El concurso consiste en brindar una solución tecnológica a algún problema de la escuela o comunidad, y el premio consiste en el otorgamiento de insumos y kits tecnológicos para las estudiantes. En los concursos, varios grupos de mujeres estudiantes han desarrollado soluciones a partir de habilidades digitales.

Otro ejemplo lo constituyen los programas que ofrecen apoyo a las mujeres a partir de la provisión de insumos específicos (computadoras u otros dispositivos), así como espacios de trabajo. Esta estrategia puede reconocerse en el programa Espacio Mujeres TEC en la provincia de Córdoba, Argentina, desarrollado por el Ministerio de la Mujer, Ministerio de Ciencia y Tecnología y la organización civil Mujeres en Tecnología. Se trata de espacios de *co-working* ofrecidos a las mujeres, sala de reuniones, biblioteca y espacio de cuidado para niños y niñas destinado a facilitar las posibilidades laborales de las mujeres.

En el caso de la ETP de Colombia, desde el SENA, en alianza con la plataforma SheWorks (plataforma de formación

y orientación para contribuir a la empleabilidad de las personas), se desarrollan cursos dirigidos exclusivamente a las mujeres, para que adquieran herramientas y habilidades para el teletrabajo. Se trata de cursos virtuales exclusivos para mujeres donde se abordan habilidades digitales, pero también toda una serie de habilidades blandas que facilitan la organización de las mujeres para el trabajo remoto. Los certificados de la formación son provistos por el SENA. Por su parte, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de Colombia implementa el programa Mujeres TIC por el Cambio, con cursos gratuitos y con certificación del propio ministerio, en modalidad virtual, para mujeres en habilidades digitales y de emprendimiento.

Por su parte, en Chile, el SENCE, junto al Ministerio de la Mujer y empresas de tecnologías, implementa el programa Mujer Digital, que ofrece cursos en línea gratuitos a mujeres mayores de 18 años, privilegiando a aquellas que llevan adelante sus emprendimientos. En la misma línea, se implementa el programa Tu Oportunidad, que tiene como objetivo brindar herramientas de formación para la autonomía y el empoderamiento económico de las mujeres a través de tecnologías de la información y en colaboración con instituciones públicas y privadas. El programa recibe apoyo de ONU Mujeres y es promovido por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia del país.

Un cuarto objetivo de género es el de acompañar y guiar a las mujeres en sus recorridos formativos, para que vean facilitadas sus experiencias de aprendizaje y de inserción al mundo laboral. La estrategia que involucra este objetivo consiste en brindar dispositivos de acompañamiento y mentoreo de cursantes mujeres, desde una perspectiva que supone que las mujeres se enfrentan a mayores obstáculos a lo largo de la formación. De este modo, se ofrecen tutorías y espacios permanentes de consulta para ellas, así como charlas

con mujeres empresarias o en carreras exitosas en el sector, para promover el incentivo a la formación. Las mentoras se constituyen en figuras referenciales que guían, aconsejan, recomiendan y también forman a las estudiantes. Cuando estos dispositivos están atravesados por una perspectiva de género, significa contar con una referente mujer ya inserta en el sector que se vuelve una figura de identificación clave en el propio recorrido educativo y laboral.

Este objetivo muchas veces acompaña a ciertos programas de los ya mencionados y complementa los componentes de género que se adoptan. Es el caso, por ejemplo, de la iniciativa Mujeres Digitales, implementada por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que complementa los programas ya mencionados: Aprendé Programando y Codo a Codo 4.0. La iniciativa busca incorporar nuevas habilidades de autoconocimiento y liderazgo para que las estudiantes de ambos programas puedan apostar a su formación e inserción laboral en áreas tecnológicas. Mediante acciones de mentoreo, llevadas a cabo por profesionales del mundo tecnológico, con experiencia en empresas de renombre nacionales e internacionales, buscan acompañar a las mentoreadas en su experiencia de aprendizaje, y brindar conocimientos que ayudan a la adaptación y a fortalecer el rol de la mujer en la industria. Las mentoreadas suman, a la experiencia de aprendizaje técnico, el desarrollo de habilidades laborales blandas que potencian su perfil profesional y facilitan el acceso a redes y comunidades profesionales y la participación en ellas.

En el caso de Colombia, el programa Chicas STEAM ya mencionado también incluye entre sus componentes de género la posibilidad de contar con mentoras que brindan charlas y espacios de encuentro que permitan inspirar a las niñas participantes. Del mismo modo, el programa Tu Oportunidad de Chile ofrece, como parte de los beneficios del programa, la

conexión con mentoras para que compartan sus conocimientos como mujeres más experimentadas en su desarrollo profesional.

Debe decirse que, incluso cuando los programas combinan sus estrategias de género, lo cierto es que se identifican ciertos objetivos que predominan sobre otros a la hora de implementar enfoques de género, de acuerdo a los lineamientos generales de los programas, sus públicos destinatarios y sus alcances. Estos diversos objetivos podrían plantearse más integralmente si se avanzara en incorporar la perspectiva de género como política transversal en la modalidad de la ETP. Esto implicaría que dicha perspectiva debe considerarse en todas las áreas y acciones que se desarrollen en el marco de los organismos ministeriales, pero también en el marco de los propios centros educativos. Si bien hay algunos avances, aún falta un camino por recorrer. Los programas orientados a promover la formación en tecnologías desde una perspectiva de equidad de género tienen, hasta el momento, un alcance limitado y se constituyen en experiencias aisladas que, en la mayoría de los casos, son recientes. De todos modos, la sistematización de estas iniciativas en conjunto muestra cierto avance en la incorporación de una perspectiva de género, aunque aún de modo algo desarticulado y no del todo consolidado.

5. Conclusiones

A partir de tres estudios de casos nacionales (Argentina, Chile y Colombia), el capítulo se propuso evidenciar la problemática de género que atraviesa a la formación en tecnologías en la región. A partir de una sistematización de datos disponibles, el artículo muestra que, en la ETP de cada uno de los países, se observa una escasa participación de las mujeres en las especialidades orientadas a las tecnologías. En el nivel secundario, la propia modalidad ya muestra una baja presencia de mujeres como ocurre en la Argentina, con solo un 34 % de mujeres en la secundaria técnica. En el caso de Chile, la participación de

mujeres en el nivel secundario técnico es mayor (46,5 %). No obstante, en tecnología y telecomunicaciones, las mujeres representan solo el 24 %. Lo mismo ocurre en el nivel superior técnico. Cuando se analiza la matrícula de los cursos y las carreras orientados a las tecnologías, se vuelve evidente la brecha de género. Por ejemplo, en Colombia, en las carreras orientadas a las tecnologías de la información y las comunicaciones, solo el 25,4 % son mujeres. En Argentina, las estudiantes en Informática en este nivel educativo, no llegan al 30 %. En el caso de la FP, más orientada a la formación para puestos de trabajo específicos, debe considerarse la diferencia en las propuestas de formación en los diferentes países, con más alcance y centralidad de la oferta pública en los casos de Argentina y Colombia. No obstante, en los tres países, las brechas siguen siendo evidentes en esta propuesta de formación que apunta a un tipo de puesto laboral más operativo.

Por su parte, desde una revisión de los programas de formación que vienen siendo implementados en la región, pueden resaltarse diferentes estrategias de incorporación de enfoques de género, que se llevan adelante en el marco de las propuestas formativas orientadas a las tecnologías:

1. el desarrollo de campañas de difusión y convocatorias a mujeres para que se acerquen a formaciones "típicamente masculinas";
2. el establecimiento de cupos específicos para mujeres y otros géneros, a través de una lógica de discriminación positiva, que garantice su participación en determinadas formaciones;
3. la focalización en mujeres (y otros géneros) para el desarrollo de formaciones específicas, que permitan fortalecer la experiencia de aprendizaje;
4. la inclusión de mentorías como un componente de género en los programas de formación, orientadas al

acompañamiento de estudiantes mujeres y al apoyo en sus procesos de inserción laboral.

Como puede verse, los objetivos de género detrás de estas acciones son diversos y apuntan a revertir diferentes aspectos de las desigualdades de género. Las cuatro estrategias diferenciadas (en ocasiones, complementarias) buscan intervenir, tal como lo plantea Fraser (2008), tanto en los aspectos de la redistribución como del reconocimiento de las injusticias de género.

Por un lado, las estrategias se orientan a intervenir en la distribución desigual de las matrículas en esta formación y buscan democratizar el acceso de las mujeres en estos espacios en los que tradicionalmente han tenido una participación limitada. Esto se lleva adelante con campañas y acciones de difusión y sensibilización, pero también, desde una política afirmativa, con la implementación de cupos para mujeres desde una estrategia de discriminación positiva.

Por otro lado, las estrategias se orientan a revertir otro tipo de injusticia presente en esta especialidad, vinculada a la desvalorización de los saberes y las capacidades de las mujeres para desarrollarse en la tarea. Para ello, entonces, las estrategias que se implementan apuntan a generar espacios de aprendizaje exclusivos, en donde las mujeres estudiantes se sientan cómodas, en confianza y en entornos formativos menos hostiles para ellas. Si bien esta estrategia contrasta con la realidad del mercado de trabajo, en donde las mujeres empleadas en el sector son una minoría (como se ve en los artículos de Sosa y Ferraris, y de Millenaar, Pozzer y Maccarini, en este volumen), lo cierto es que esa estrategia implementada puede constituirse en un recurso de revalorización y fortalecimiento de sus experiencias, capacidades y saberes, para que ellas lidien con mayores herramientas en los espacios del ámbito laboral. Complementariamente, este objetivo también

incluye una estrategia de acompañamiento y orientación de las estudiantes a través de los dispositivos de las mentorías. Estas permiten que las estudiantes construyan una identificación con mujeres que han transitado por el mismo camino. Esto puede constituirse en un valioso apoyo para sus carreras educativas y animarlas a continuar su trayectoria profesional en el ámbito de la tecnología.

Ahora bien, incluso cuando se han producido avances en la incorporación de la perspectiva de género en las políticas de ETP y específicamente en la formación en tecnologías, aún quedan muchos desafíos por delante. Debe señalarse, por ejemplo, que estas acciones se implementan venciendo muchas resistencias propias de un sistema que tradicionalmente ha tendido a reproducir sesgos sexistas. Esto requiere que se sumen esfuerzos para lograr una mayor sensibilización y capacitación en temas de género en toda la comunidad educativa. También debe señalarse que es una deuda pendiente la realización de un balance de las diferentes iniciativas y estrategias que se están llevando adelante para evaluar cuáles son sus efectos y contribuciones. Por lo tanto, es necesario también contar con sistemas de información públicos que incorporen una perspectiva de género. La inclusión de una agenda de género en las políticas de ETP no puede realizarse desde acciones aisladas, sino que exige compromisos y esfuerzos de forma coordinada.

Referencias bibliográficas

Arango Gaviría, L. (2007). "Género e ingeniería: la identidad profesional en discusión". *Revista Colombiana de Antropología*, 42, pp. 129-156.

Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina*, Serie Asuntos de Género n.º 145, Santiago, CEPAL.

Buquet Corleto, A. G. y Moreno, H. (2017). *Trayectorias de*

mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en México, Serie Asuntos de Género n.º 146, Santiago, CEPAL.
CEPAL (2022). *Un camino digital para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL.
CINTERFOR (2017). *El futuro de la formación profesional en América Latina y El Caribe: diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*. Montevideo, OIT/Cinterfor.
Fraser, N. (2008). *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
Gowland, J. I., Ibarra, S. y Kelly, G. (2023). *La Agencia de Aprendizaje a lo largo de la vida: referentes de la educación para el trabajo en CABA*, Buenos Aires, Universidad Austral y Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
Imdorf, C., Hegna, K. y Reisel, L. (2015). *Gender segregation in vocational education. Comparative social research*, Reino Unido, Emerald Group.
Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A., y Sosa, M. (2020). "Mujeres en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires". *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 13(3), Universidad de Valencia, pp. 432-450.
Lamamra, N. (2017). "Vocational education and training in Switzerland: A gender perspective. From socialisation to resistance". *Educar*, 53, pp. 379-396.
Marino, V., Sustas, S., Quartulli, D. y Curcio, J. (2023). *Por qué estudiamos informática. Indagación sobre trayectorias universitarias: instituciones, estudiantes, género y trabajo*, Fundación Sadosky, Buenos Aires.
Millenaar, V. y Jacinto, C. (2022). "¿Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Abordajes de políticas e instituciones". *Revista Estudios del Trabajo,* 63, pp. 1-37.
Niemeyer, B. y Colley, H. (2015). "Editorial: why do we need another special issue on gender and VET?", *Journal of*

Vocational Education and Training, 67, pp. 1-10.

Ojeda Caicedo, V., Osorio del Valle, C., Marrugo Salas, L., Villa Ramírez, J., Duncan, E. y Contreras Ortiz, S. (2023). "Factores que orientan la trayectoria de mujeres en programas STEM: un estudio de caso en la Región Caribe colombiana", en Domínguez, A., García Peñalvo, F., García Holgado, A. y Alarcón, H. (Comps.). *Mujeres en la educación universitaria de ciencia, ingeniería, tecnología y matemáticas: atracción, acceso y acompañamiento para reducir la brecha de género en Hispanoamérica*, Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 353-369.

Panaia, M. (2018). "Mecanismos de promoción y participación de las mujeres en ingeniería". *Revista Argentina de Ingeniería*, 12, pp. 110-118.

Ray, S. y Zatersky, J. (2022). "Gender in vocational education and training: an integrative review", *European Journal of Training and Development*, 46(9), pp. 876-893.

Saturnino, J. y Merino, R. (2011). "Formación Profesional y desigualdad de oportunidades por clase social y género". *Témpora Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 14, pp. 13-37.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Prometeo UNQ.

Sevilla, M. P. (2021). *La educación técnico-profesional y su potencial para mejorar la trayectoria educativa y laboral de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: una revisión regional*, Serie Asuntos de Género n.º 160, Santiago, CEPAL.

Sevilla, M. P. y Farías, M. (2022). *Abriendo Caminos: Prácticas Profesionales de estudiantes mujeres en áreas masculinizadas de la Educación Técnico-Profesional media y superior. Resumen de Resultados*, Proyecto FONIDE 1900094, Universidad Alberto Hurtado.

Sevilla, M. P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). "Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educación Latinoamericana*, 56, 1, pp. 1-17.

Otras fuentes de información

Anuario del SENCE

Base de Datos Abiertos del SENA

Centro de Estudios, Ministerio de Educación de Chile

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística)

ENTE-Encuesta Nacional de Trayectorias de Egresados (INET)

RFIETP-Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico-Profesional (INET)

SIES (Servicio de Información de Educación Superior)

SNIES (Sistema Integrado de Información de la Educación Superior)

SITEAL-UIS (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina de la UNESCO)

---

1. Prejet/CIS-CONICET-IDES.↩
2. El relevamiento que aquí se presenta, desarrollado entre los años 2022 y 2023, fue parte del proyecto de mayor alcance "Género y habilidades en la economía digital", de Red Sur-JustJobs Network y financiado por IDRC, con el fin de proporcionar evidencia en torno de las habilidades que son necesarias de cara a la nueva ola de cambios tecnológicos. Se agradece la colaboración de Luciana Belén Maccarini en el relevamiento documental.↩
3. Se realizaron siete entrevistas con especialistas académicas vinculadas a las temáticas o responsables de áreas de ETP en cada uno de los países. ↩
4. En Argentina la educación técnico-profesional (ETP) es una de las modalidades del sistema educativo que abarca, articula e integra los diversos tipos de instituciones y programas de educación por y para el trabajo, regulados desde el INET, y se rige por la Ley de ETP n.º 25.058 (nivel secundario técnico [ISCED 2 y 3], nivel terciario técnico [ISCED 5] y FP). Además, existe una oferta de FP brindada en el marco del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. En Chile, la ETP se ofrece en los niveles medio (educación media técnico-profesional [EMTP]) (ISCED 2 y 3) y superior (ISCED 5). La educación superior, bajo la Ley n.º 21.091 promulgada en el año 2018, se compone por dos subsistemas, el universitario y el técnico-profesional. El último incluye a los centros de formación técnica e institutos profesionales, que son el nivel terciario comprendido en este informe. En lo que respecta a la formación profesional continua, también debe considerarse la capacitación laboral y la formación en oficios ofrecida desde el Ministerio

de Trabajo, a través de la Secretaría Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). En Colombia la educación media se divide entre la académica y la técnica, con una duración de dos grados (ISCED 3). La Ley de Educación Técnica y Tecnológica n.º 749 del año 2002 organiza la educación superior en las modalidades de formación técnico-profesional (ISCED 4 y 5) y tecnológica (ISCED 5 y 6). El SENA es el principal proveedor público de formación para el trabajo del país y ofrece títulos técnicos (que exigen para el ingreso la secundaria básica y ser mayor de 16 años) (ISCED 4 y 5) y tecnológicos o especializaciones (que exigen la secundaria completa) (ISCED 5 y 6).

5. En particular, el área se enfoca en dos líneas complementarias: incorporar la perspectiva de género en la ETP, e incrementar la matrícula de mujeres y otras diversidades en la ETP. Para esto, se organizan actividades de capacitación y sensibilización, se difunden datos estadísticos, se producen materiales de consulta específicos y se organizan diferentes actividades.
6. La primera estrategia del MTEySS fue la de incorporar dicha perspectiva en el marco de acciones de diálogo social entre diversos actores de relevancia. Esto permitió la conformación, en el año 2005, de una Comisión Tripartita de Igualdad de Oportunidades en el Trabajo, que buscó vincular a los sindicatos, las empresas y el Estado. Su rol fue fundamental en la promoción de políticas tendientes a la igualdad y a la erradicación de la discriminación por razones de género en el mercado de trabajo. Además, a partir del año 2008, se desarrolló una línea llamada "Formación con equidad para el trabajo decente", que recupera programas anteriores (como el FORMUJER) y se enfoca principalmente en la formación y profesionalización de trabajadoras de casas particulares y del cuidado de personas. Más recientemente, junto a nuevas oficinas como la de la Asesoría de Género y Diversidad Sexual, se ha permitido que la perspectiva de género cruce todas las definiciones y acciones políticas, diseñando propuestas de acción para cada programa en ejecución por parte del ministerio.
7. Dentro de las funciones de la CPEM, se destacan las siguientes: diseñar estrategias culturales y comunicacionales para promover la igualdad de género para las mujeres y su empoderamiento; participar en el diseño y la implementación de los mecanismos de seguimiento al cumplimiento de la legislación interna y de los tratados internacionales que tengan que ver con la igualdad de género para las mujeres; coordinar el Observatorio de Asuntos de Género; y fomentar las alianzas estratégicas con otros sectores de Gobierno, con el sector privado, con organizaciones de mujeres, con ONG, universidades y centros de investigación, para la implementación de la política pública de género.
8. Si bien el SENCE posee oficinas propias alojadas en las principales ciudades, no ofrece cursos de capacitación de modo autónomo, sino a través de los organismos técnicos de capacitación (OTEC). Aunque los cursos que ofrecen los OTEC son privados, una parte de la matrícula puede ser utilizada por el SENCE para direccionar a postulantes de sus programas para que obtengan capacitación gratuita. Por su parte, los OTEC, generalmente vinculados a las empresas, pueden hacer uso del Programa Franquicia Tributaria, a partir del cual pueden descontar parte del costo de brindar los cursos del pago de impuestos.
9. Debe señalarse que, en el año 2024, los programas Aprendé Programando y Codo a Codo 4.0 se fusionan en un nuevo programa llamado Talento Tech.

“¿Cómo me quieren mujer si no aceptan que sea mujer?”

Políticas empresariales de género en Vaca Muerta

Delfina Garino[1]

1. Introducción

Las identidades femeninas y masculinas son construcciones sociales e históricas, y se plantea que el género opera en el plano de las representaciones culturales y se realiza en cada acción, de manera tal que es un “hacer” que modela la conformación subjetiva y corporal de los y las sujetos, mostrando su performatividad (Butler, 2005). Las subjetividades y corporalidades son producidas “dentro de una matriz cultural en la cual se despliegan relaciones generizadas de poder” (Millenaar, 2018: 144), y las prácticas de los y las sujetos contribuyen a solidificar o a subvertir la gramática de género hegemónica.

El género como conjunto objetivo de referencias, así como ordenador de un sistema de desigualdades, se expresa en las relaciones sociales y permea y configura las instituciones, siendo el campo laboral un espacio en el que opera y se manifiestan estas desigualdades. Así, se observa que la participación laboral de mujeres se liga al nivel educativo (de

manera directamente proporcional), así como a la tenencia de hijos/as menores de 4 años (Faur y Tizziani, 2017); que registran una mayor tasa de desempleo que los varones; que sufren segregación horizontal u ocupacional (acceso desigual a la estructura de puestos de trabajo), así como segregación vertical (mayores dificultades para acceder a cargos de conducción); se registra una brecha salarial en la que son perjudicadas, tienen mayor presencia en empleos a tiempo parcial, mayor precarización de sus condiciones laborales (especialmente para mujeres pobres) (Millenaar, 2018) y una persistencia de la distribución de las prácticas de cuidado a cargo de ellas que casi no se ha modificado (Faur y Tizziani, 2017). Ibáñez (2011) identifica tres barreras que afectan las trayectorias laborales de mujeres: los problemas de conciliación, las propias condiciones laborales del sector y los estereotipos de género que allí operan.

Indagaciones muestran la configuración de la división sexual del trabajo tanto entre distintos sectores productivos, como al interior de ellos (Espino, 2005). En este sentido, existen rubros altamente masculinizados en los cuales las mujeres están poco representadas y tienen dificultades tanto para acceder, como para ocupar posiciones de decisión, y, cuando ingresan, suelen emplearse en áreas feminizadas como administración, recursos humanos (RR. HH.), limpieza, secretarías, entre otras, siendo marginadas de puestos técnicos.

Una estrategia para reducir desigualdades de género refiere al establecimiento de cuotas de trabajadoras, que puede ser normado desde los Estados o como política desde las compañías. Pesquisas muestran que, en Estados con normativas que establecen cuotas de mujeres a las empresas, además del incremento de la proporción de trabajadoras, redunda en un abordaje mayor de políticas de género por parte de las organizaciones, especialmente de las referidas a posiciones de liderazgo y conciliación (Latura y Weeks, 2023).

Este capítulo se enmarca en investigaciones que analizan las desigualdades de género en distintos sectores productivos, poniendo el foco en las políticas empresariales de género y en las experiencias de mujeres en distintos mundos del trabajo.

Concretamente, analiza el sector del petróleo y gas,[2] focalizando en la cuenca neuquina de Vaca Muerta. Según datos de la empresa nacional Yacimientos Petrolíferos Fiscales SA (YPF SA), esta formación geológica aloja el segundo yacimiento de gas no convencional y el cuarto de petróleo no convencional más importantes del mundo. El inicio de su explotación con hidrofractura a comienzos de la década pasada posicionó al sector hidrocarburífero en el centro de la economía regional, siendo el responsable de la generación del 44,6 % del PBG de la provincia del Neuquén en el año 2021.

En este contexto, se vuelve crucial analizar la composición de la fuerza de trabajo que demanda, sus características y las políticas empresariales orientadas a la incorporación de personal y el desarrollo de carrera laborales. Investigaciones previas han mostrado que es un sector altamente masculinizado (Palermo, 2017; Garino, 2019), que, si bien ha avanzado en políticas de incorporación de mujeres como parte de su fuerza de trabajo, aún visualiza desigualdades. En este marco, este capítulo propone analizar las políticas de género impulsadas por el sector empresarial, considerando los tipos de compañías, así como las deudas pendientes y las experiencias de género relatadas por trabajadoras petroleras.

Se plantea como hipótesis general de trabajo que las empresas internacionales (mayormente operadoras, pero también grandes empresas de servicios), así como la compañía de bandera nacional YPF SA, son las que traccionan la agenda de género en el sector, generando políticas orientadas a la reducción de las desigualdades, respondiendo demandas de las casas centrales de las organizaciones, así como de inversores y organismos multilaterales de crédito. En cambio, empresas con

capitales de origen nacional (operadoras y de servicios) no presentan políticas de género, lo cual se vincula también, en el caso de las de servicios, a los perfiles más operativos de los puestos de trabajo ofertados. Además, a pesar de los avances en la materia en la última década, las trabajadoras relatan desigualdades, discriminaciones y violencias basadas en género, que atraviesan sus experiencias laborales en el sector.

El capítulo se estructura en seis apartados: la introducción; en segundo lugar, los antecedentes de investigación en la temática y la caracterización del sector a nivel nacional y local; en tercer lugar, la estrategia metodológica desarrollada; en cuarto lugar, la caracterización de los tipos de empresas y sus políticas de género; en quinto lugar, los avances y las desigualdades pendientes en materia de género según las trabajadoras; y, finalmente, las conclusiones.

2. Las desigualdades de género en el sector hidrocarburífero

El petróleo y gas, foco de interés de este capítulo, es una actividad fuertemente masculinizada, tanto a nivel local (Palermo, 2017; Garino, 2019), como en otros países productores (Cai, Maguire y Winters, 2019; Murphy, Strand, Theron y Ungar, 2021). Investigaciones han producido hallazgos sobre distintos ejes, destacando que, durante los períodos de alza, tanto varones como mujeres son demandados para ingresar, pero estos lo hacen en una proporción mucho mayor que aquellas (Cai *et al.*, 2019), y, cuando la actividad ingresa en fases recesivas, los más protegidos contra los despidos son los varones, blancos y nativos, de manera tal que la inseguridad laboral refuerza las desigualdades de género (Williams, 2019).

Además, en el plano nacional, una encuesta[3] que aborda cuestiones de género en el sector impulsada desde el Instituto Argentino de Petróleo y Gas (IAPG)[4] a principios de 2022

mostró que el 18,1 % de la dotación total en las empresas relevadas eran mujeres, dato aproximado al provisto por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS) para el sector en 2019 (19 %), pero por debajo de las tendencias observadas en América Latina (21 %) y más aún en Europa (33 %), donde algunos gobiernos han impulsado políticas orientadas a disminuir las desigualdades de género en el plano laboral (Ley de Transparencia Salarial, extensión de licencias por paternidad y normativas para erradicar el acoso y la discriminación laboral).

La encuesta destaca que, en nuestro país, la proporción de mujeres en el sector no se ha modificado a lo largo de la última década. Además, se observa la segmentación horizontal: el subsector que presenta mayor presencia de mujeres es Otros Servicios y Actividades de Apoyo (32 %), que incluye actividades de soporte como logística, consultoría y servicios profesionales (administración, legales, seguridad e higiene, recursos humanos, etc.), y que, si bien es fundamental para las operaciones, no constituye el *core* de la actividad. Cabe destacar que estas actividades se desarrollan principalmente en las ciudades donde se encuentran las bases operativas de las compañías (Garino, 2019), aspecto que, como se desarrollará, es una variable que afecta las carreras laborales y se asocia al género para distribuir a las y los trabajadores.

Asimismo, muestra que el sector operativo es el más significativo en términos de demanda de empleo (concentra el 40 % de la fuerza de trabajo del sector), pero las mujeres representan solo el 5 %: 1 de cada 23 puestos de trabajo es cubierto por una mujer. En efecto, “cuanto más operativo es el subsector analizado dentro de la cadena de valor, menor es la inserción o presencia de mujeres en la actividad” (IAPG, 2022: 12).

A pesar de esta tendencia general, los datos cualitativos de esta indagación muestran que desde la última década se asiste a

la incorporación de mujeres en áreas técnicas, que incluyen la realización de diagramas de trabajo (IAPG, 2022). Esta diferenciación se asocia también a los niveles educativos con los que ellas ingresan: en general, presentan formación terciaria o universitaria, descendiendo su representación entre quienes han alcanzado el nivel secundario como máximo y ocupan puestos operativos (Garino, 2019; IAPG, 2022). Pero, además, se asocia con el tipo de estudios superiores que eligen (también están menos representadas en carreras técnicas como ingenierías), lo cual muestra una segmentación desde la fase estudiantil que luego afecta la cantidad de profesionales mujeres disponibles para ser contratadas.

Respecto de la segmentación vertical, la encuesta muestra que la presencia de mujeres ronda los 18 puntos porcentuales en cada punto de la escala jerárquica (gerencia 17,8 %, mandos medios 17,1 %, y resto de la dotación 18,3 %), salvo por las direcciones ejecutivas, en las que las mujeres se encuentran subrepresentadas (12,8 %). Se hipotetiza que las compañías estarían desarrollando políticas para incorporar mujeres en los directorios y cumplir objetivos de diversidad exigidos por inversores u organismos multilaterales de crédito que imponen la agenda (IAPG, 2022).

Por otra parte, indagaciones plantean que las actitudes y prácticas valoradas en el mundo empresarial (como la agresividad, la baja aversión al riesgo, etc.) suelen identificarse como masculinas, y que, mientras que los varones tienden a reafirmar su identidad de género en la actividad empresarial, para las mujeres suele ser percibido como una transgresión (Espino, 2005), situación que se verifica en mujeres petroleras de Canadá (Murphy *et al.*, 2021).

3. La estrategia metodológica

El método seleccionado para el estudio fue la teoría fundamentada en los datos (Glaser y Strauss, 1967),

privilegiando la realización de entrevistas como técnica para la construcción de datos, en articulación con el análisis documental, con el objetivo de desarrollar teoría a partir de los datos. Para ello, se seleccionaron los casos por muestreo teórico y se avanzó con la codificación y el método comparativo constante para analizar la información, usando la herramienta informática Atlas.Ti.

La construcción de datos para esta investigación se realizó en dos vertientes principales: una orientada a caracterizar las empresas y sus políticas de género y otra que buscó conocer las experiencias de las trabajadoras atravesadas por el género. Para el primer eje, se realizaron entrevistas a informantes clave (referentes de la Subsecretaría de Energía, Minería e Hidrocarburos y del Centro Pyme Adeneu, ambos de la prov. del Neuquén) y se analizaron fuentes secundarias. En especial, entre enero y marzo de 2024, se rastrearon políticas de género en los sitios web de las compañías seleccionadas. Los datos construidos permitieron analizar la composición del sector en relación con la cantidad y el tipo de empresas (operadoras y de servicios), así como relevar y tipificar las políticas de género impulsadas por todas las empresas operadoras de la cuenca y por las empresas de servicios en las que trabajaron las entrevistadas (ver tabla 2 al final).

Para el segundo eje, se realizaron entrevistas biográficas entre agosto de 2022 y abril de 2023 a trabajadoras del sector con amplia experiencia laboral en la cuenca neuquina (en puestos técnicos), abordando sus trayectorias formativas y laborales, sus percepciones sobre las políticas empresariales de género y sus experiencias laborales atravesadas por el género.

Se entrevistaron nueve trabajadoras de entre 30 y 43 años de edad, con perfiles formativos elevados, todas ellas graduadas de carreras universitarias (ingenieras químicas, industriales, en petróleo, geólogas, administradoras de empresas, economistas, etc.), varias de ellas con posgrados en curso o finalizados, y con

experiencia laboral en distintas compañías, acumulando 13 años de experiencia en el sector en promedio. Además, del total, cuatro eran madres (tabla 1).

Tabla 1. Perfil de la muestra de trabajadoras del sector hidrocarburífero

Nombre	Edad	Profesión	Posgrado	Antigüedad (años)	Puesto actual	Hijos/as
Delia	43	Economista	Maestría en Economía y Política Energética Ambiental (UNCo)	18	Analista de planificación en no convencional	Sí
Lorena	37	Geóloga	Especialización en Geofísica (YPF); Producción de Petróleo y Gas (ITBA)	15	Geología de Reservorios	Sí
Antonia	36	Ingeniera química	Maestría en Producción de Petróleo y Gas (ITBA)	9	Gerente de operaciones y mantenimiento	No
Eloísa	42	Ingeniera química	No posee	16	Jefa de área norte	Sí
Lucrecia	37	Ingeniera en petróleo	MBA (UTDT)	14	Comercial/ ventas	No
Gisela	37	Lic. en Administración de Empresas	No posee	10	Supervisora de almacenes	Sí
Marcela	30	Ingeniera Industrial	No posee	5	Comercial/ ventas	No
Sara	40	Ingeniera Química	Maestría en Desarrollo Energético Sustentable	15	Ingeniería de intervenciones de pozo	
Muriel	34	Ingeniera Industrial	No posee	12	Certificación y facturación – comercial/ ventas	No

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se analizan las políticas de género en el sector hidrocarburífero en Vaca Muerta, distinguiendo entre empresas operadoras y de servicios.

4. Las empresas del sector y sus políticas de género

Los tipos de empresas del sector se clasifican en operadoras y

de servicios petroleros. Las operadoras tienen un área concesionada para la explotación, son las responsables de la producción y contratan empresas de servicios para llevar a cabo la producción de un yacimiento (Garino, 2019). Estas últimas pueden clasificarse en empresas del primer cordón y del segundo cordón (Caporicci *et al.*, 2017), según el tipo de servicios que presten. Las del primer cordón están vinculadas técnicamente a la producción de petróleo y gas, mientras que las del segundo brindan servicios no técnicos al sector: transportan agua, arena, realizan construcciones civiles, armado de bases, baterías y plantas compresoras, almacenamiento, transporte de cargas y de personal, *catering* y alojamiento, etc.

Según datos de la Subsecretaría de Energía, Minería e Hidrocarburos del Neuquén, existen 23 empresas operadoras en la provincia (ver tabla 2). En cambio, no hay un dato certero de la cantidad de compañías de servicios vinculadas al sector en la cuenca (actividades especializadas y de soporte). A pesar de ello, el Centro Pyme ADENEU, dependiente de la Agencia de Desarrollo Económico del Neuquén, estima que en 2024 había alrededor de 2.500 pymes[5] de origen local proveedoras de servicios con actividades en distintos rubros (hidrocarburos, construcción, logística, gastronomía, hotelería, servicios inmobiliarios, etc.), a las que se suma una cantidad indeterminada de empresas radicadas en otras jurisdicciones (nacionales e internacionales).

En relación con la cantidad de trabajadores/as del sector hidrocarburífero, según datos del MTEySS, se puede estimar que la rama de actividad Minería y Petróleo[6] empleaba 95.600 trabajadores/as registrados/as en enero de 2024.

Las características de la fuerza de trabajo que demandan, en términos de nivel educativo y género, son diferentes según tipos de empresas. Respecto de los niveles de formación, como tendencia general se observa un proceso de profesionalización

de la mano de obra demandada, especialmente en empresas operadoras donde su fuerza de trabajo es altamente calificada (grado o posgrado) (Garino, 2019). En las empresas de servicios, el abanico de perfiles formativos es mayor: además de profesionales, se encuentran operarios/as con niveles de formación más bajos (superiores técnicos, secundario completo e incompleto), y los puestos de trabajo suelen ser operativos, los cuales se cubren con trabajadores varones.

Ahora bien, algunas empresas han comenzado a incorporar trabajadoras mujeres no sólo en actividades de soporte, sino también en áreas técnicas, aunque en posiciones altas, mermando su presencia en puestos operativos. En este sentido, los hallazgos muestran que suelen tener un perfil altamente calificado (grado o posgrado), disminuyendo fuertemente el ingreso de mujeres con bajos niveles de calificación (Garino, 2019; IAPG, 2022).

El trabajo de campo construyó información sobre 23 empresas operadoras y 9 de servicios. Los avances se evidencian en los últimos años, en especial desde 2017 en adelante, y, tal como muestra la tabla 2, las compañías presentan disímiles grados de avance en políticas de género, según tipo de empresas y origen del capital: suelen estar más presentes en operadoras (nacionales e internacionales) y de servicios (internacionales), mientras que merman en las de servicios nacionales y en especial en las locales. Además, la encuesta citada anteriormente muestra que, en el caso de las compañías relevadas, el 42 % cuenta con políticas escritas en materia de género y diversidad, pero que el 60 % de estas políticas fueron diseñadas en las casas matrices de las organizaciones y no han sido adecuadas localmente; y que solo un tercio cuenta con comité de género, diversidad o inclusión. Se destaca que las empresas que cuentan con estos instrumentos presentan una proporción mayor de trabajadoras mujeres, en relación con las organizaciones que aún no han

implementado estas políticas (IAPG, 2022).

Del análisis se desprende que las políticas de género impulsadas por las empresas se clasifican de la siguiente manera:

a. políticas orientadas a favorecer las carreras laborales (ingresos y ascensos, adecuación de infraestructura y vestimenta, etc.);
b. políticas de conciliación (extensión de licencias y reducción de jornadas laborales por maternidad y paternidad);
c. políticas de visibilización de las desigualdades (campañas, capacitaciones, canales de denuncias de violencias y acoso en el ámbito laboral, códigos de ética y conducta).

Ahora bien, un pendiente clave es el avance del requerimiento de políticas de género en las normativas que rigen la producción de petróleo y gas, ya que estas cuestiones están en el plano de las voluntades empresariales, a diferencia de lo que sucede con áreas como seguridad e higiene y calidad. A pesar de esto, la presencia de estas políticas en las operadoras y en especial en YPF SA marca la tendencia a seguir.

> Hay una diferencia importante, que […] son las empresas operadoras, las grandes operadoras, son las que marcan la tendencia. […]. Si YPF desde la contratación te exigiera, pero tampoco lo puede hacer porque es una entidad que no deja de ser privada, entonces se busca consensuar, sí YPF marca la punta, el resto, “Andá, mirá”. Tecpetrol… Son corporaciones grandes que no te lo pueden exigir, pero van marcando un poco el camino. […]. Una pyme, imagínate acá, qué va a tener políticas de inclusión y diversidad. No tienen idea (Eloísa, servicios nacional).

En cambio, las empresas de servicios nacionales, sin distinción de tamaño, no suelen presentar acciones en este sentido.

> No tiene políticas de nada. [...]. En PECOM me llamó muchísimo la atención, porque todo el tiempo esperé que en algún momento los de RR. HH. me nombraran, no te digo "YPF tiene todas las líneas de ética, toda la parte de diversidad", o sea, de hecho, lo terminé preguntando yo: "¿Chicos, de acá del tema género hay algo?". Y me contestaron con mucha tranquilidad que no, absolutamente nada (Antonia, servicios nacional).

> Tacker era una empresa que nunca se había abierto a tener mujeres dentro de su equipo porque las mujeres estaban para estar en la casa nada más [...]. Al principio había mucha resistencia. No tenían ninguna política de género (Lucrecia, servicios internacional).

Se observa, entonces, una situación disímil entre las compañías: las de capitales internacionales (operadoras y de servicios) presentan avances en políticas de género, mientras que las nacionales se encuentran más rezagadas en la materia, a excepción de algunas operadoras como YPF SA y Tecpetrol.

5. Ser mujer en el sector: entre políticas y desafíos pendientes

A continuación, se abordarán los distintos tipos de políticas de género que desarrollan las empresas y las deudas pendientes reconocidas por las trabajadoras. Se presentan en tres ejes principales: políticas de carreras laborales, de conciliación y de visibilización de las desigualdades.

5.1. "Si no hubiera sido mujer, no hubiera entrado": políticas orientadas a las carreras laborales

Las entrevistadas plantean que algunas operadoras presentan

políticas que promueven activamente los ingresos de trabajadoras mujeres.

> Entré a YPF como joven profesional, […] entré por ser mujer sin hacer ninguna entrevista. Dentro de lo que era la búsqueda inicial, todos pasaban por 740 entrevistas. Yo conocía a la chica RR. HH. y me dice "Está cerrado el ingreso, pero como sos mujer y no cubrimos el cupo de mujeres entrás directo, pásame tu currículum" y entré (Antonia, servicios nacional).

> Ahora en Shell arrancaron con una política, incluso lo pusieron en los objetivos, de porcentaje de mujeres. […]. Casi todos los últimos que entraron en posición de ingeniería eran mujeres (Sara, operadora internacional).

Las trabajadoras reconocen las políticas de género en compañías de servicios grandes e internacionales. En cambio, plantean que están ausentes en las nacionales.

> En Schlumberger advertí que había muchas oportunidades para las mujeres. Oportunidades laborales, de posiciones más altas, de cambio de posición si tú lo pedías. […]. Creo que mi transferencia [de Venezuela a Argentina] es un beneficio de esa política. Mi contratación ahora es un beneficio de esa política (Lucrecia, servicios internacional).

> Pregunté a RR. HH. de PECOM "Tengo que armar un equipo de cero, ¿tengo alguna restricción o hay alguna recomendación por parte de RR. HH. de cómo formar el equipo en cuanto a mujeres y hombres?". "No, no, es como como vos quieras" (Antonia, servicios nacional).

En las operadoras, se plantea que ha avanzado la presencia de mujeres en distintos sectores, alcanzando las áreas técnicas

de las compañías.

> Siento que la mujer está mucho más integrada a todas las tareas y actividades de la empresa. No es que está en un solo sector, que antes se veían en finanzas o RR. HH., sino que ahora tenemos las chicas que son ingenieras químicas que están en los laboratorios, jefas de planta [...]. En ingeniería, ingeniería de mantenimiento, ves mucha presencia de mujeres. En seguridad e higiene (Gisela, operadora nacional).

En cambio, las empresas de servicios, cuyas actividades están ligadas a las operaciones en yacimientos, la presencia de mujeres se reduce. Se verifica que, cuanto más operativo es el perfil del puesto, menor cantidad de mujeres hay.

> Las mujeres que entran a Schlumberger son todas ingenieras, todas profesionales. Los varones, en cambio, tenés compañeros ingenieros, después están los supervisores que son los que trabajan en el área técnica, es más un mecánico y después los operarios que son todos varones (Sara, operadora internacional).

> Lo que tiene PECOM es que prácticamente toda su nómina es de mano de obra directa, o sea, todo lo contrario a lo que tiene YPF. YPF es todo de lo que se llama una línea de supervisión y jefaturas, hacia arriba. YPF no tiene tanta mano de obra directa de campo, que son todos hombres. [...]. Nómina de 120 personas que trabajan en campo y ni siquiera la de seguridad es una chica. Contratos enteros y no hay mujeres (Antonia, servicios nacional).

Según las trabajadoras, además de la división sexual del trabajo, pesan las desigualdades de género en la educación, asociadas también a aquella división: proporcionalmente, es mayor la cantidad de varones que estudian carreras y cursos orientados a oficios. Este sesgo se reproduce en el mundo del

trabajo, siendo la escasez de mujeres con perfiles técnicos un aditivo que dificulta la cobertura de puestos técnicos con trabajadoras.

> Es todavía menos común que haya mujeres haciendo oficios y ni siquiera tiene que ver con la fuerza [...]. En general los colegios técnicos están llenos de varones y no tanto mujeres, que es donde aprenden ese tipo de oficios. [...]. Se generan tres vacantes, en una vas a tener mujeres para cubrirla, para las otras dos no vas a tener porque no hay mujeres. [...]. Ahora, para las posiciones que tengo que cubrir, la *expertise* que necesito, no encuentro mujeres (Antonia, servicios nacional).

Por otra parte, las mujeres presentan altos niveles de formación, a pesar de lo cual alcanzan menores posiciones de decisión que los varones. En este contexto, operadoras comenzaron a implementar políticas de ascensos laborales para mujeres hacia puestos de jefatura y gerenciales.

> En la industria tenés menos mujeres, pero son mujeres con más preparación y educación. Somos más preparadas educativamente, pero ocupamos lugares de menor decisión (Eloísa, servicios nacional).

> Hay mujeres que están en cargos gerenciales y esto es nuevo, del último tiempo hacia acá. Desde que YPF pasó a ser 51 % del Estado, [...] ponele 2013. [...]. Cuando yo estuve de jefa, había como un *boom* de mujeres en puestos claves (Lorena, operadora nacional).

Sin embargo, la deuda en este punto es grande, aun en compañías con políticas de género.

> Hay poquísimas mujeres en el área de *management*. Hay en

> ingenierías, que es donde estoy yo, pero pasar al siguiente salto, a la gerencia, es venderle el alma al diablo y ya ahí no hay muchas mujeres. Porque no hay mujeres que subsistan, el ritmo es tan grande, y la mujer naturalmente, cuando tiene hijos, decae su productividad y no le sirve a la empresa. No así los varones, no decae para ellos (Sara, operadora internacional).

Finalmente, un punto destacado en las posibilidades de las carreras laborales se refiere a la infraestructura y el equipamiento que permitan a las mujeres, por ejemplo, vivir en los yacimientos. Las empresas de servicios más grandes cuentan con la infraestructura necesaria (tráileres y baños diferenciados según género) para que las trabajadoras puedan hacer diagrama. Sin embargo, en el despegue de la producción no convencional en Vaca Muerta (2010-2012), estas empresas tampoco contaban con las acomodaciones necesarias para varones y mujeres, y las trabajadoras relatan experiencias difíciles. Con el paso de los años, las presiones sindicales y el avance de la normativa, se fue consolidando la infraestructura diferenciada según género.

> En Argentina se había decretado el programa Gas Plus. […]. Teníamos un tráiler en el pozo que era para todos, para los operarios con olor a pata, y era un tráiler que llegabas y no estaba limpio. Compartíamos todos. Yo dormía en una habitación que tenía 4 camas con cuchetas, con los operarios, obviamente todos vestidos con una bolsa de dormir. Cada vez que iba al baño, llevaba toallitas desinfectantes, cuando me quería sentar para ir al baño. […]. Me tocó muchas veces dormir en la camioneta porque no había lugar ni siquiera en el tráiler, y dormía tirada en la camioneta, y a veces lo prefería. […]. Te estoy hablando de 2008, 2009, 2010, eso cambió (Sara, operadora internacional).

Entonces, las trabajadoras refieren que hay avances en

operadoras y empresas de servicios (internacionales), orientados al ingreso de mujeres, incluso en puestos técnicos, y a carreras de ascenso, lo cual ha sido acompañado por el desarrollo de infraestructura. Sin embargo, se destaca una merma de mujeres en puestos operativos, asociada a los sesgos de género en la formación, así como menores avances en las políticas en empresas de servicios de origen nacional.

A pesar de estas políticas, las trabajadoras plantean discriminaciones basadas en el menosprecio de sus capacidades por parte de varones, que cuestionan sus posibilidades para realizar las tareas requeridas, para conducir grupos de trabajo, etc., por supuestas carencias intelectuales o de fuerza física. Mujeres en posiciones de jefatura tanto en empresas operadoras como de servicios manifiestan que varones se oponen a sus órdenes por el hecho de ser mujeres.

> Con los que sí me costó mucho fue con los dos varones. […]. Tenían 45 años y pretendían ocupar la posición que yo vine a ocupar […]. Entre las mujeres no pasó nada, con los varones era como que querían imponerse todo el tiempo, o directamente cuestionarme cada una de las que cosas que les decía. […]. Había un trato diferencial porque era mujer, no sé si a un hombre se hubiesen atrevido a cuestionarle las cosas como a mí (Antonia, servicios nacional).

Además, las trabajadoras planteaban que esta situación asociada al género se articulaba con dificultades vinculadas a la cuestión generacional.

> La gente más grande tiene la idea de que la mujer no puede trabajar o que estos no son trabajos para mujeres. […]. Entonces, a mí me pasaba que yo sentía que tenía que demostrar más por ser mujer […]. Si el hombre se equivocaba, no pasaba nada, pero, si yo me equivocaba, era una marca. […]. Lloré en el trabajo y me sentía mal porque te quitaba todo ese liderazgo que habías

> logrado construir, como una muestra de debilidad (Marcela, operadora nacional).

Finalmente, un punto central en el cuestionamiento de las capacidades para realizar los trabajos refiere a la fuerza física. En los relatos, reiteran la demanda física y las condiciones climáticas que enfrentan los operarios en el campo y plantean que para las mujeres es más complejo trabajar en esas condiciones.

> Los cargos por debajo de ingeniería, no todas las líneas tienen apertura para mujeres. [...]. Eres hombre, o no. Por ejemplo *wireline*, yo nunca vi un linchero de mujer, un boca de pozo mujer, nunca la vi. Pienso que son trabajos de mucha física, los boca de pozo tienen que levantar las cuñas, eso pesa un huevo y lo hacen dos tipos, ahí necesitás cuatro pibas. Son un montón de fierros, de cosas de mucho peso (Lucrecia, servicios internacional).

Se observa, entonces, la persistencia de cuestionamientos hacia las mujeres, por supuestas falencias en sus capacidades intelectuales o físicas. Además, la sensibilidad pesa como una marca de debilidad, en un contexto en que lo que vale son la fuerza y la dureza, valoradas como masculinas (Espino, 2005; Palermo, 2017; Murphy *et al.*, 2021).

5.2. "No es que yo perdí la capacidad, solo fui mamá": maternidad y conciliación

Respecto de las políticas de conciliación, varias empresas operadoras extienden la licencia por maternidad de 90 a 120 días corridos y luego dan la posibilidad de solicitar reducción de la jornada de trabajo: en algunas este beneficio es por 45 días, mientras que, en el caso de YPF, es hasta que el/la menor cumpla 6 años de edad, siendo este un beneficio para las y los trabajadores. Además, algunas establecen la reserva de puesto

sin goce de haberes y licencias por paternidad por un lapso temporal variable. En otras compañías, especialmente en las de servicios, estos beneficios no están contemplados.

Ahora bien, tanto la gestación como la maternidad continúan siendo escollos en las carreras laborales de mujeres: quedar embarazadas o tener hijos/as afecta las posibilidades de sostener carreras muy demandantes, repercute en el cobro de bonificaciones, en los ascensos laborales, en el sostenimiento de posiciones de jefatura, etc.

> No es casual que yo tampoco tenga hijos. ¿En qué momento? Miro para atrás y digo "¿Cuándo yo podría haber tenido un hijo?". Hubiera implicado un cambio total de la carrera, no estaría igual que mis compañeros. Incluso hay gente que ha subido mucho más (Sara, operadora internacional).

> Para PAE tener una mujer superintendente era como un hito, porque esos son cargos de hombres, porque a las ingenieras, cuando se quedan embarazadas, automáticamente las sacan de operaciones. Entonces dejás de ganar plata, no subís al campo, nada. Entonces, quizás sí te convenga para ser madre, pero tu carrera está truncada. [...]. Si eres mamá, hasta aquí llegaste (Lucrecia, servicios internacional).

Por otra parte, existen posiciones que exigen a las y los trabajadores disponibilidad a tiempo completo, con altos niveles de demanda de conectividad ("Estar *available* 24/7", dicen). Algunas trabajadoras solicitan reubicación para quedar embarazadas, pero muchas veces les niegan la posibilidad, siendo la renuncia la única alternativa posible. Luego de tener hijos/as, el retorno al trabajo es en puestos con menor demanda de disponibilidad.

> Una chica ex-Schlumberger de *coiled tubing* sale para poder

> hacerse el tratamiento de fertilidad. […]. Ella vivía todo el tiempo con reuniones, quilombo, […] pidió que la pasaran a ventas, o logística, algo más tranqui, para poder hacer este tratamiento, y “No, que no hay chances, que sí hay chances, que no hay chances”, y dijo “Me voy pero me indemnizan, 50 mil sueldos y me voy”. Y así hizo. […]. Dio a luz en 2022. Vuelve a un cargo de ventas o algo así que le permita estar en su casa o estar más tiempo con los niños (Lucrecia, servicios internacional).

En algunas compañías las y los trabajadores pueden reducir su jornada laboral por maternidad/paternidad. Sin embargo, las trabajadoras evidencian que aquellos no usan este derecho, mostrando la baja permeabilidad a la reorganización que tiene la división sexual del trabajo y la continuidad del trabajo de cuidados no remunerado a cargo de mujeres.

> Los hombres ninguno, no conozco a ninguno en la historia que se haya tomado la jornada reducida. Se quejan de que tienen pocos días de licencia cuando son papás, pero por qué no reducís a seis horas, el sueldo te baja un 20 %, está bien, todos los hombres necesitan, pero es un 20 %, es preferible a que tu esposa no trabaje y se reduzca un 100 %. Ninguno lo hace (Delia, operadora nacional).

Ahora bien, usufructuar ese derecho puede suponer cambios en sus funciones, asignación de tareas de menor jerarquía y responsabilidad, repercutiendo en las relaciones con sus equipos de trabajo, en las calificaciones que obtienen en las evaluaciones anuales y, con ello, en el cobro de las bonificaciones.

> En YPF la mujer que había tenido hijos por lo general no crecía y quedaba estancada en la posición original, porque se iba 6 meses, la reemplazaban y, cuando volvía, le daban algunas tareas, pero nunca le daban esa oportunidad para seguir creciendo. Un poco

> se le cortaba la carrera por tener hijos (Marcela, operadora nacional).

Además, algunas trabajadoras encontraban dificultades para gozar la jornada reducida durante el plazo estipulado en las normativas.

> A los dos años [del nacimiento de mi hija], me dicen "Tenés que volver a hacer 8 horas […]. Esta es una línea que viene de arriba, es para toda la compañía, y es eso o te echamos". Salgo llorando. […]. Vuelvo a trabajar 8 horas (Delia, operadora nacional).

También relatan dificultades en sus trabajos ante situaciones de cuidados de sus hijos/as, que en algunos casos las han llevado a renunciar.

> Como jefe, vino un brasilero super machista, le caía mal la gente que tenía niños. […]. "Demorada porque estoy llevando a mi bebé a la guardería", "Estoy en el médico con mi hija". Todo lo tomaba mal y te contestaba "Esto no pasaría si no tuvieses hijos" o "Por eso hubiese elegido hombres". […]. Cuando renuncio, me dice "Menos mal que te vas, me sacás un peso de encima, trabajar con una mujer trae problemas, porque los hijos, la familia, tienen mil vueltas, siempre están desconformes con el trabajo" (Gisela, operadora nacional).

Siguiendo los patrones históricos que rigen la división sexual del trabajo, tener hijos/as afecta las carreras laborales de las trabajadoras en mayor medida que para sus pares varones, incluso cuando ellos también trabajan en la industria.

> La realidad es que la mayoría de las esposas de gerentes no trabajan. Es así, es la típica. Vos te quedás y el hombre sigue avanzando en su carrera profesional. Mi marido sigue siendo

> gerente (Delia, operadora nacional).

Así, si bien muchas empresas tienen políticas para promover el ingreso y la promoción de mujeres, infraestructura en los yacimientos y políticas de conciliación, continuar con una carrera laboral resulta muy difícil, si no incompatible, para las mujeres con hijos/as. En este punto, si bien las operadoras tienen mayores beneficios para trabajadoras madres, la conciliación también resulta una dificultad persistente, que se acrecienta para posiciones en yacimientos.

5.3. "Que en algún momento estas campañas no hagan falta, que no importe": visibilización de las desigualdades que no alcanza

Por otra parte, las empresas operadoras, así como algunas de servicios, promueven actividades de visibilización de las desigualdades de género, tales como campañas de propaganda, espacios de diálogo para mujeres, capacitaciones sobre temáticas de género, etc.

> YPF hacía reuniones en las que éramos todas mujeres y hablábamos de las problemáticas, de las situaciones puntuales que vivíamos, de cómo cada una fue haciendo carrera, de los obstáculos que encontró (Antonia, servicios nacional).

Se destacan los canales de denuncia para situaciones de violencia de distinto tipo, incluyendo las de género, valorados por las trabajadoras.

> YPF labura mucho sobre esto, y hace bastantes años, en los últimos muchísimo más fuerte, pero siempre hubo bajadas de línea, hay cosas que yo creo que se imponen, que antes se permitían y que ahora, si una mujer va y hace una denuncia, o una mujer fue y se sintió incómoda por algo, hay como una estructura de contención que hace que haya una resolución o una

> consecuencia ante esa falta (Antonia, servicios nacional).

A pesar de las campañas de visibilización y concientización sobre desigualdades de género, las entrevistadas refieren situaciones de acoso y abuso en el trabajo perpetradas por colegas varones. Relatan experiencias vividas por ellas o por otras trabajadoras, tanto en oficinas en las ciudades, como en los yacimientos, en empresas operadoras y de servicios de distinta envergadura.

> Había que hacer un simulacro de un accidente en una planta y a mi compañera le tenían que hacer respiración boca a boca, y ella cuenta que el tipo le encajó un beso. Hacés el *acting*, pero no la tocás a la otra persona, no le encajás un beso a la otra persona. Y bueno, denunció y la cambiaron de lugar (Lorena, operadora nacional).

> Me pasó en una reunión, […] estamos en una sala, uno de los chicos proyectando la reunión porque había otros que estaban del otro lado de la pantalla en sus casas. […]. Te estoy hablando de una línea de alta gerencia. Me paro, busco mi computadora y, cuando me siento, había escrito uno de los que estaban sentados ahí conmigo, al que estaba proyectando y le salió en pantalla, "¿Le viste las pechugas?". […]. Yo me quedé petrificada, no sabía ni en qué estaba la reunión. […]. Yo estaba entre recaliente, incómoda, queriendo cagarlo a piñas (Antonia, servicios nacional).

También relatan casos de violencia de varones contra varones, muchas veces como "ritos de iniciación" (Palermo, 2017) por ingresos al sector, incluso de abuso sexual que en algunos casos son denunciados.

> En Schlumberger yo la pasaba mejor que un compañero, a él lo

> metían adentro de los bolsones de arena y lo levantaban con la hidrogrúa, le hacían, no como lo que salió ahora de Tenaris[7] de abuso, pero le metían la mano en el overol todo el tiempo, entonces él se ponía conmigo porque sabía que, cuando estaba conmigo, yo le decía a los otros "Dejen de joder, no hagan nada". A mí no me hicieron esas cosas (Sara, operadora internacional).

En algunos casos manifestaban que el proceso de denuncia es arduo de atravesar por las indagaciones que se activan en torno a los hechos sucedidos, o bien en algunos casos no denuncian por temor a las consecuencias que ello pudiera traer.

> Se supone que nadie se entera de nada, y la realidad es que no termina siendo tan así, entonces también la sensación que se termina dando es "OK, YPF le pone la atención que le tiene que poner, ponen un grupo como lo tienen que poner, te matan a preguntas […]". No es que vos vas, lo planteas y automáticamente es lo que vos decís. Después tuvo consecuencias y eso te da como un alivio, pero todo el proceso vas a pasar por una situación de mierda (Antonia, servicios nacional).

Así, se observa que, a pesar de las campañas y capacitaciones sobre violencia y desigualdades de género, las mujeres continúan sufriendo violencias por parte de sus colegas varones, quienes también ejercen violencia contra sus pares.

6. Conclusiones

El capítulo abordó las desigualdades de género en el sector hidrocarburífero en Vaca Muerta, revisando las políticas de género impulsadas por todas las empresas operadoras de la cuenca y aquellas compañías de servicios en las que trabajaron las entrevistadas, dando centralidad a la voz de mujeres trabajadoras.

A raíz del trabajo de investigación, se avanzó con la

construcción de una clasificación de políticas de género empresariales en el sector, en tres líneas principales: orientadas a las carreras laborales, a la conciliación y a la visibilización de las desigualdades.

En este sentido, se observan avances importantes en la última década, que incluyen programas de ingresos y ascensos para mujeres, extensión de licencias y reducción de jornadas laborales por maternidad y paternidad, campañas y capacitaciones sobre género, códigos de ética que incluyen aspectos específicos sobre la temática y canales de denuncia, entre otras acciones.

Ahora bien, el análisis de las políticas empresa por empresa y los relatos de las trabajadoras sobre sus experiencias vinculadas al género evidencian que los avances en la temática son desiguales y que las deudas pendientes son importantes.

En este sentido, las empresas grandes con origen de capital internacional muestran mayores líneas de acción, aunque muchas veces las propuestas son elaboradas en las casas matrices, sin adaptarse al contexto y la realidad locales. En el caso de las empresas nacionales, algunas operadoras (como YPF y Tecpetrol) han avanzado fuertemente, e incluso la compañía de bandera nacional es la que marca la tendencia en la materia en el sector. En cambio, empresas operadoras más chicas de origen nacional o empresas de servicios locales no presentan desarrollo de políticas o líneas de acción orientadas a disminuir las desigualdades de género.

Se observa como medida principal el ingreso de mujeres (incluso en puestos técnicos), especialmente en empresas operadoras. En el caso de las empresas de servicios, esta medida se observa en grandes empresas internacionales, lo cual se vincula con la mayor proporción de puestos operativos que requieren estas organizaciones, subsector donde las mujeres están subrepresentadas, en comparación con otros subsectores como Otros Servicios y Actividades de Apoyo, que incluye

puestos profesionales de soporte, de manera tal que se verifica la segregación horizontal en el sector. Pero, además, esos puestos operativos muchas veces son cubiertos por trabajadores varones con bajos niveles de formación, mientras que las mujeres ingresan con perfiles formativos altos, mostrando también desigualdades respecto de las demandas de formación requeridas a unos y otras.

Asimismo, si bien hay líneas orientadas a favorecer ascensos laborales de mujeres, los datos muestran que el porcentaje de trabajadoras en las direcciones ejecutivas es menor en comparación con mandos medios o gerenciales, lo cual da cuenta del cumplimiento de cuotas en los niveles más elevados de las organizaciones que podría asociarse a exigencias de organismos multilaterales de crédito o inversores, sosteniendo la segregación en puestos directivos clave, por debajo de las gerencias.

También se observa un avance en la inversión en infraestructura e indumentaria para mujeres, que posibilita la ocupación de puestos de trabajo que requieren diagramas con estancias en yacimientos.

A pesar de esto, las trabajadoras dan cuenta de cuestionamientos por parte de varones (superiores, subordinados, colegas) de sus capacidades intelectuales o físicas para realizar tareas, o de decisiones que toman cuando ocupan posiciones de jefaturas.

En relación con la visibilización de las desigualdades, algunas compañías impulsan capacitaciones y campañas, y en general muchas presentan códigos de ética y canales de denuncia anónimos.

Sin embargo, las trabajadoras relatan situaciones de acoso verbal o físico, muchas veces con contenido sexual, y plantean que, cuando denuncian a través de canales anónimos, viven experiencias de revictimización, que algunas veces desalientan el uso de este recurso. También, cuentan situaciones en que son

hostigadas por jefes varones, por sus condiciones de mujeres o mujeres-madres.

Respecto de las políticas de conciliación, se observa que algunas compañías extienden las licencias por maternidad y paternidad y ofrecen reducción de jornadas laborales para ambos progenitores, pero que, en la práctica, el usufructo de estos beneficios es exclusividad de las mujeres, mostrando lo difícil que resulta modificar los patrones asociados a la división sexual del trabajo.

Además, en un sector en el que el ascenso en las carreras laborales suele suponer el pasaje por puestos que requieren estancias prolongadas en yacimiento y suponen por ello la realización de diagramas, quedar embarazada o tener descendencia supone la reubicación de trabajadoras mujeres en las oficinas en las ciudades, lo cual afecta el desarrollo de sus carreras.

Asimismo, el ejercicio del derecho a tomar licencia o reducir la jornada laboral por maternidad muchas veces redunda en la asignación de tareas de baja relevancia, hostigamiento por parte de sus equipos de trabajo, o bajas calificaciones anuales que repercuten, a su vez, en los bonos percibidos.

Como se visualiza, se pueden plantear avances relativos en las acciones para reducir y erradicar las desigualdades de género en el sector hidrocarburífero, que especialmente se asocian a las mejoras en los ingresos de las mujeres al sector, aunque aún se evidencian segregaciones horizontales y verticales y desigualdades en los requerimientos de formación que las perjudican. Además, las violencias y discriminaciones ejercidas por varones aún están a la orden del día y, si bien en muchas empresas hay medidas explícitas que buscan erradicarlas, continúan vigentes. Asimismo, tener descendencia afecta fuertemente las carreras laborales de las trabajadoras, mermando sus posibilidades de ascenso, implicando descensos

laborales e incluso renuncias. La paternidad, en cambio, no afecta de esta manera las carreras laborales de los varones.

Así, la discriminación y la violencia por cuestiones de género continúan presentes en las experiencias laborales de estas trabajadoras, como sucede en otras actividades masculinizadas como las fuerzas de seguridad, algunas especialidades médicas, la construcción, etcétera. Incluso, dentro de organizaciones que promueven políticas de género, las mujeres sufren situaciones de discriminaciones cotidianas, que se tornan micropolíticas que ordenan lo que mujeres y varones pueden ser y hacer en el sector hidrocarburífero, los espacios que pueden ocupar, las aspiraciones que pueden desarrollar. Pareciera que las organizaciones y sus trabajadores, como representantes de un sector altamente masculinizado, insignia de estereotipos masculinos, se erigen como bastiones de resistencia y conservación del *statu quo* de género y los ordenamientos que favorece, que se vuelven duros de roer. En este sentido, queda la incertidumbre respecto de si las políticas empresariales efectivamente se orientan a erradicar las desigualdades de género o bien resultan un "como si" que busca cumplir parámetros exigidos por inversores internacionales y agencias de crédito, constituyéndose en estrategias de *pinkwashing*.

Tabla 2a. Políticas de género de empresas hidrocarburíferas operadoras de capital nacional. Cuenca Neuquina. 2024

Empresa	Políticas de género
[illegible] desigualdades	
[illegible]	

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible] profesional
[illegible]
[illegible] que se presenten y fomentar el desarrollo del género menos representado en posiciones de liderazgo donde se tenga escasa o nula representación; potenciar procesos y programas de desarrollo profesional que faciliten la presencia del género menos representado con la cualificación necesaria en todos los ámbitos de la organización, incluyendo acciones de formación y seguimiento del desarrollo profesional específicas para mujeres); y de compensación y beneficios.

Formación de líderes con perspectiva de género.

[illegible] *coaching.* sobre [illegible] *coaching* de [illegible] mujeres desde el embarazo hasta el reingreso a sus puestos para apoyarlas en el desarrollo de sus carreras).

Carreras duales: dar apoyo a cónyuges que tienen una asignación fuera del lugar de origen, para que haya equidad de acceso a oportunidades de carrera.

Círculos *lean in together* (impulsar diálogos entre mujeres y varones para visibilizar sesgos de género y trabajar conjuntamente en la búsqueda de soluciones y

	oportunidades). Comunicación inclusiva. Eje LGBTIQ+: abordaje de temas vinculados a este colectivo para derribar prejuicios y favorecer la convivencia laboral. Código de conducta. Código de Ética.
Petrolera Aconcagua Energía S.A.	
Pampa Energía SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
CAPEX SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Pluspetrol SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Pan American Energy SL	No publica programa de género o diversidad en su página.
Ingeniería Sima SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Oilstone Energía SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Petróleos Sudamericanos S.A.	No publica programa de género o diversidad en su página.
Kilwer SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Petrolera El Trébol SA (PETSA)	No publica programa de género o diversidad en su página.
Patagonia Energy	No publica programa de género o diversidad en su página.
[illegible] Energía SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
San Jorge Petroleum SA	No publica programa de género o diversidad en su página
Selva María Oil SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Argenta Energía SA	No publica programa de género o diversidad en su página.
Energía Compañía Petrolera S.A. (ECPSA)	No publica programa de género o diversidad en su página.

Tabla 2b. Políticas de género de empresas hidrocarburíferas operadoras de capital internacional. Cuenca Neuquina. 2024

Empresa	Políticas de género
3. Visibilización de las desigualdades	
Vista Energy (México)	Políticas de ingreso y ascensos para mujeres. Campañas y programas para eliminar la discriminación y promover la igualdad de género al interior de la compañía y en áreas de influencia de la empresa. Formación y capacitación para ocupar posiciones de liderazgo. Infraestructura y materiales para el desarrollo de carreras laborales de mujeres. Políticas sobre prevención de la violencia, el acoso y la discriminación en el entorno laboral.
Shell Argentina SA (Argentina)	Atracción de talentos y programas de liderazgo y [illegible] maternidad/paternidad. Políticas para comunidad LGBTIQ+. Licencia parental: 8 semanas para padres/madres subrogantes, adopción. Estos son mínimos, se extienden en países en

	que así lo disponga su normativa. Trabajo flexible: balance entre trabajo y vida personal.
Total Austral SA (Francia)	Código de Conducta.
ExxonMobil Exploration Argentina S.R.L. (EE.UU.)	Políticas de inclusión [illegible]. Capacitación de mujeres para ocupar posiciones de liderazgo. Apoyo económico a organizaciones sociales orientadas a promover el desarrollo económico de mujeres y su participación económica.
Chevron Argentina S.R.L. (EE.UU.)	Muestra informe de [illegible]. Apoyo económico a organizaciones sociales orientadas a promover el desarrollo económico de mujeres y su participación económica.

Tabla 2c. Políticas de género de empresas hidrocarburíferas de servicios de capital nacional. Cuenca Neuquina. 2024

Empresa	Políticas de género
2. Condiciones laborales / 3. Visibilización de las desigualdades	
Pecom	Políticas de ingresos y ascenso para mujeres. Capacitación de mujeres para ocupar posiciones de liderazgo.
[illegible]	No publica programa de género o diversidad en su página.
[illegible]	No publica programa de género o diversidad en su página.
[illegible]	No publica programa de género o diversidad en su página.
Grupo Horizonte	No publica programa de género o diversidad en su página.

Tabla 2d. Políticas de género de empresas hidrocarburíferas de servicios de capital internacional. Cuenca Neuquina. 2024

Empresa	Políticas de género
2. Condiciones laborales / 3. Visibilización de las desigualdades	
Schlumberger (EE.UU.)	Políticas de ingreso y ascenso para mujeres. Capacitación de mujeres para ocupar posiciones de liderazgo. Apoyo de carreras STEM de mujeres a través de la fundación.
Weatherford Internacional	Política de ingreso y ascensos para mujeres.
[illegible]	Código de conducta. Políticas de licencias por paternidad y maternidad, [illegible] prácticas STEM [illegible]

familiares para empleados de EE. UU.

Políticas de ingresos y ascenso para mujeres.

Fuente de las tablas 2a-2d: elaboración propia con base en información publicada en los sitios web de las compañías (relevamiento realizado entre enero y marzo 2024).

Referencias bibliográficas

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós.

Cai, Z., Maguire, K. y Winters, J. (2019). “Who benefits from local oil and gas employment? Labor market composition in the oil and gas industry in Texas and the rest of the United States”. *Energy Economics*, 84.

Caporicci, L.; Temi, E.; Garino, D.; Vela, L. y Echegaray, G. (2017). *Añelo. Diagnóstico y requerimientos de formación. Informe final,* Neuquén, Fundación FAENA / Municipalidad de Añelo / Fundación YPF.

Faur, E. y Tizziani, A. (2017). “Mujeres y varones entre el mercado laboral y el cuidado familiar”, en Faur, E. (comp.), *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores/Fundación OSDE, pp. 75-98.

Garino, D. (2019). “El mundo del petróleo y del gas en Vaca Muerta. Reconfiguraciones de un sector en transformación”. *RevIISE*, *13*(13), pp. 193-210.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine Press.

IAPG (2022). *La agenda de género en el sector de Oil y Gas en la Argentina*, Neuquén, IAPG.

Ibáñez, M. (2011). *Mujeres en mundos de hombres: pintoras en el sector de la construcción*, Oviedo, Universidad de Oviedo.

Latura, A. y Weeks, A. C. (2023), “Corporate Board Quotas and Gender Equality Policies in the Workplace”. *American Journal of Political Science*, *67*, pp. 606-622.

Millenaar, V. (2018). “Mujeres y varones: ¿caminos laborales

diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género", en Martínez, S. (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*, General Roca, Publifadecs, pp. 141-160.

Murphy, K., Strand, L., Theron, L. y Ungar, M. (2021). "'I just gotta have tough skin': Women's experiences working in the oil and gas industry in Canada". *The Extractive Industries and Society*, *8*(2).

Palermo, H. (2017). *La producción de la masculinidad en el trabajo petrolero*, Buenos Aires, Biblos.

Williams, C. (2019). "The deserving professional: job insecurity and gender inequality in the oil and gas industry". *Labour and Industry*, 29(2), pp. 199-212.

---

1. IPEHCS-CONICET-UNCo/PREJET. ↵
2. Los resultados se presentan de manera binaria (varones y mujeres), ya que la indagación no reportó personas con otras identidades de género. ↵
3. Fue tomada entre diciembre de 2021 y abril de 2022 y participaron 43 empresas (operadoras y de servicios) que emplean en total 63 mil personas, equivalente al 46 % del empleo directo del sector hidrocarburífero según datos del MTEySS de la Nación. ↵
4. Este instituto nuclea a todas las compañías del sector y desarrolla diversas actividades: dictado de capacitaciones, organización de congresos y convenciones, establecimiento de convenios entre distintas organizaciones. Además, es un interlocutor con el campo de la política estatal en las negociaciones sobre temáticas que afectan a las empresas. Se organiza en diferentes comisiones, entre las que se encuentra "Diversidad, Equidad e Inclusión", que se conformó en 2020 (en 2022 se constituyó la división Comahue) y aborda las problemáticas de género en el sector. ↵
5. Según la Secretaría de la Pequeña y Mediana Empresa, Emprendedores y Economía del Conocimiento dependiente del Ministerio de Economía de la Nación, una mipyme es una micro, pequeña o mediana empresa que puede estar integrada por una o varias personas, y su categoría se establece de acuerdo a la actividad declarada, a los montos de las ventas totales anuales o a la cantidad de empleados/as. ↵
6. Nótese que la cantidad de trabajadores/as registrados/as en la rama es baja en relación con otros rubros, y que incluye trabajadores de minería, además de petróleo y gas. Estudios previos muestran que la actividad dinamiza la demanda de otras ramas económicas (Garino, 2019). ↵
7. En contexto de realización del trabajo de campo, un empleado de la empresa Tenaris (perteneciente al grupo Techint) denunció a compañeros de trabajo por una violación, perpetrada en un yacimiento y durante los traslados. En https://www.lanacion.com.ar/economia/un-trabajador-de-una-empresa-del-sector-energetico-denuncio-que-en-un-rito-de-iniciacion-

sus-nid26012023/.

3

Políticas para la igualdad de género en la educación y en la formación profesional en España

Francesca Salvà-Mut[1] y Elena Quintana-Murci[2]

1. Introducción

Las políticas para la igualdad de género en la educación y en la formación profesional (FP) en España están asociadas a las diversas etapas de las políticas de igualdad desarrolladas desde la Constitución de 1978 hasta la actualidad. En este capítulo se hace un repaso de los distintos periodos, incidiendo especialmente en la situación actual. Destacan la persistencia de la segregación por sexo en los ciclos formativos de formación profesional y la ausencia de contenidos coeducativos en los currículums de formación, a pesar de la legislación vigente. En este contexto se reflexiona sobre los retos que se detectan para la implementación de las políticas de igualdad de género en la formación profesional y se presentan algunas propuestas para el avance.

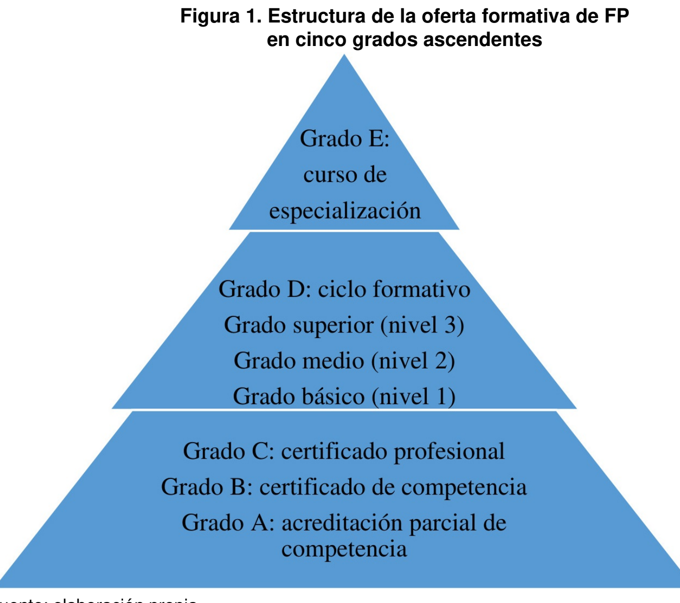
2. El sistema español de formación profesional: los ciclos formativos

El sistema español de formación profesional está regulado por la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e

Integración de la Formación Profesional (LOIFP). Entre los principios generales que rigen el sistema, figuran la centralidad de las personas, la garantía de una formación profesional de calidad, la participación de las empresas, la flexibilidad de la oferta y su permeabilidad con otras vías educativas, así como la "eliminación de los estereotipos profesionales y sesgos de género en las opciones formativas profesionales" (art. 3).

La oferta formativa se estructura en cinco grados (A, B, C, D y E) y tres niveles de competencia profesional (1, 2 y 3), organizados de acuerdo con el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales (CNECP).[3]

Figura 1. Estructura de la oferta formativa de FP en cinco grados ascendentes



Fuente: elaboración propia.

El grado D se corresponde con los ciclos formativos de FP que forman parte del sistema educativo español y se ordena en tres niveles:

- Ciclos formativos de grado básico (CFGB): (a) tienen la condición de educación básica, que en el sistema español se corresponde con la educación secundaria obligatoria (ESO); (b) el requisito de entrada es tener entre 15 y 17

años y no haber obtenido el título de graduado/a en ESO -GESO-; (c) están asociados al nivel 1 del CNECP; (d) permiten la obtención del título de GESO y del de técnico/a básico.

- Ciclos formativos de grado medio (CFGM): (a) tienen la condición de educación secundaria posobligatoria junto con el bachillerato, que es la vía de educación general; (b) el requisito de entrada es el título de GESO, técnico/a básico o haber superado una prueba de acceso; (c) están asociados al nivel 2 del CNECP; (d) permiten obtener el título de técnico/a.
- Ciclos formativos de grado superior (CFGS): (a) tienen la condición de educación superior, junto con los estudios universitarios; (b) el requisito de acceso es poseer el título de bachiller o equivalente, el de técnico/a, el de técnico/a superior o grado universitario o haber superado una prueba de acceso; (c) están asociados al nivel 3 del CNECP; (d) permiten la obtención del título de técnico/a superior.

De acuerdo con las estadísticas del alumnado del Ministerio de Educación y Formación Profesional,[4] la matrícula total durante el curso 2021-2022 en estos ciclos formativos ascendió a 1.027.367. Algo más de la mitad (51,8 %) cursaron FPGS, el 40,9 % se inscribieron en FPGM, y el 7,3 %, en FPGB. La evolución de la matriculación desde el curso 2014-2015 (primero del que se han publicado estadísticas de los tres niveles de FP) refleja un crecimiento acumulado del 36,7 %. El mayor crecimiento porcentual se ha producido en FPGB (88,8 %), seguido por FPGS (49,2 %) y por FPGM (18,3 %) (Salvà Mut *et al.*, 2024).

3. Las políticas para la igualdad entre mujeres y hombres en la educación y en la formación

profesional en España

Las actuales políticas para la igualdad entre mujeres y hombres en la educación y la formación profesional en España se caracterizan por un fuerte compromiso institucional. Desde 2019 hasta la actualidad, el gobierno de España está formado por una coalición entre el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y alguno de los partidos a su izquierda (primero fue Podemos y actualmente es Sumar). Se trata de un gobierno con un amplio compromiso con las políticas de igualdad. En este sentido, se alinea con el feminismo institucional del periodo 2004-2011 (figura 2): gobierno paritario, Ministerio de Igualdad, despliegue legislativo e institucional a favor de la igualdad y contra la violencia machista.

Figura 2. Las políticas para la igualdad entre mujeres y hombres en España: breve repaso histórico

-Forman parte de la recuperación de los derechos democráticos, que se refleja en la *Constitución de 1978*: igualdad de todos los españoles ante la ley, prohibiéndose la discriminación por razón de sexo e instando a los poderes públicos a establecer las condiciones para una libertad e igualdad real y efectiva.

-*Década de los 80 y principios de los 90*: cambios sustanciales en la política y en la sociedad española, elevándose a rango de ley algunas de las reivindicaciones que formaban parte de la agenda del movimiento feminista: centros de planificación familiar, despenalización del aborto en determinados supuestos, planes para la igualdad de oportunidades, creación de los Institutos de la Mujer, primeras oficinas e institutos de estudios de género en el ámbito de la enseñanza y la investigación universitaria, aprobación de nueva ley de educación (LOGSE) donde se reconocía la discriminación por sexo en el sistema educativo y se instaba a incorporar

en este el principio de igualdad de oportunidades.
-*Segunda mitad de la década del 90 hasta 2004*: época de retroceso en los derechos de las mujeres de la mano de gobiernos conservadores. Se aprobó la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de Educación (LOCE), que supuso una vuelta atrás, ignorando las desigualdades y abriendo paso a una educación segregada por sexo.
-*Periodo de 2004 a 2011*: amplio desarrollo del feminismo institucional, con el primer gobierno paritario de la historia de España, creación del Ministerio de Igualdad, aprobación de la Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de la Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres y de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) que introdujo medidas específicas a favor de la igualdad.
-*Periodo de 2011 a 2019*: alianza entre las políticas de austeridad dictadas como respuesta a la crisis económica iniciada en 2008 y una ideología poco favorable a la igualdad. Se aprobó una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que supuso un retroceso en los planteamientos anteriores en relación con la igualdad.

Fuente: Salvà Mut y Quintana Murci (2023). Elaboración propia.

En la figura 3, se presenta una síntesis de las normativas a nivel de Estado español que afectan a los objetivos, los contenidos y las estrategias sobre igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito de la educación no universitaria y la formación profesional. Se trata de normas de obligado cumplimiento, pero cuyo desarrollo depende en gran parte de los gobiernos autonómicos, que tienen delegadas un amplio abanico de competencias en estos ámbitos.

Figura 3. Normativa española sobre igualdad en la educación y en la formación

profesional

Normativa sobre igualdad

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

Ley Orgánica 3/2OO7, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres.

Pacto de Estado contra la Violencia de Género (2019).

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación.

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual.

III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025.

Leyes de educación (no universitaria) y formación profesional

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional.

Fuente: elaboración propia.

Una de las primeras leyes que se aprobaron en este periodo cuyo inicio situamos en 2019 fue la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida como la LOMLOE. En ella se establece un marco común de referencia de los centros educativos en materia de aplicación del enfoque de la igualdad entre mujeres y hombres y la diversidad afectivo-sexual. Supone una transposición al ámbito educativo de las ya citadas leyes 1/2004 sobre violencia de género y 3/2007 sobre igualdad entre mujeres y hombres, así como del pacto de Estado contra la violencia de género. Establece como unos de los principios y las finalidades de la educación la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual que se lograrán a través de la coeducación y la educación afectivo-sexual. Incluye la igualdad entre mujeres y hombres como contenido de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos, que forma parte de las materias de tercer ciclo de primaria y de la educación secundaria obligatoria, prohíbe la escuela segregada por sexos, y establece que los centros incorporarán medidas para la igualdad en el proyecto educativo de centro, así como en los planes de acción tutorial y de convivencia. Asimismo, las administraciones educativas impulsarán el incremento de mujeres como alumnas en estudios de ciencias, tecnología,

ingeniería, artes y matemáticas y en las enseñanzas de formación profesional con menor demanda femenina; así como el incremento de alumnos hombres en los estudios en los cuales haya una “notoria mayor matrícula” de mujeres y “promoverán que los currículums y libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios”. Estos contenidos se incluirán en la formación inicial del profesorado.

El III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025 (Instituto de las Mujeres, 2022) cuenta con una línea de trabajo específica para el avance en la implantación de un modelo coeducativo en el sistema educativo impidiendo la segregación por sexo y estableciendo espacios de cooperación interinstitucional. Concretamente, en el ámbito de la educación no universitaria incluyendo la formación profesional, se establece el desarrollo de medidas y acciones para la prevención y eliminación de la segregación escolar por sexo, origen étnico, necesidades especiales de educación u otros factores en el sistema educativo.

La Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, establece en su artículo 13 el derecho a la igualdad de trato y no discriminación en la educación. Los centros educativos deben tomar medidas efectivas para la supresión de estereotipos, garantizar la ausencia de cualquier forma de discriminación y aplicar medidas para prevenir y evitar la segregación escolar. Además, se debe incluir una formación específica en materia de igualdad de trato y no discriminación en la formación inicial y permanente del profesorado, además de garantizar la inclusión en el currículo escolar de todas las etapas educativas de conocimientos en materia de igualdad de trato y no discriminación.

La Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual contiene un capítulo de medidas

de prevención y sensibilización, con un artículo específico centrado en el ámbito educativo (art. 7). En él se establece que, dentro de los principios de calidad del sistema educativo español, debe figurar la “integración de contenidos basados en la coeducación y en la pedagogía feminista sobre educación sexual e igualdad de género y educación afectivo-sexual para el alumnado” y que en todas las etapas educativas no universitarias se deberá incluir formación para un uso adecuado y crítico de internet y las nuevas tecnologías, destinados a la sensibilización y prevención de las violencias sexuales, la protección de la privacidad y los delitos cometidos a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Las universidades deberán incluir estos contenidos formativos en los títulos universitarios oficiales pertinentes.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, tiene entre sus principios generales la eliminación de los estereotipos profesionales y sesgos de género en las opciones formativas profesionales, la promoción de una orientación educativa y profesional que facilite a las personas la toma de decisiones en la elección y gestión de sus itinerarios formativos combatiendo los estereotipos de género y el fomento de la igualdad efectiva de oportunidades en el acceso y desarrollo de su proceso de formación para todo tipo de opciones profesionales, eliminando la segregación formativa existente entre mujeres y hombres. Además, establece que las y los profesionales de la orientación deben disponer de conocimientos y sensibilización en materia de igualdad y no discriminación por razón de sexo.

El contexto europeo donde se desarrollan estas políticas es la Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025 (Comisión Europea, 2020), que tiene por objeto lograr una Europa en la cual “mujeres y hombres, niñas y niños [...] tengan libertad para seguir el camino que elijan en la vida, gocen de las

mismas oportunidades para prosperar y puedan participar en la sociedad europea y dirigirla en pie de igualdad" (p. 3). La educación en igualdad desde edades muy tempranas es considerada clave en la prevención de la violencia de género. Además, se apuntan los estereotipos de género como una de las causas profundas de la desigualdad entre mujeres y hombres que afecta a todos los ámbitos de la sociedad. Estos estereotipos limitan las aspiraciones y elecciones de niñas y niños, contribuyen a la brecha salarial y a menudo se articulan con otros relacionados con religión, edad u orientación sexual. La inteligencia artificial también puede intensificar las desigualdades: "… si los algoritmos y otros sistemas de aprendizaje automático no son suficientemente transparentes y robustos, existe el riesgo de que se reproduzcan, amplifiquen o alimenten sesgos de género" (p. 7). Igualmente se destaca el papel de los medios de comunicación y el sector de la cultura, y se incluye como medida una campaña de comunicación a escala de la UE para combatir los estereotipos de género, con especial incidencia en la participación de la población joven.

A pesar de este marco legislativo, la segregación por sexo en la formación profesional es muy elevada, situación que supone enormes retos para la consecución de los objetivos y principios de igualdad entre mujeres y hombres que recoge la legislación vigente.

4. La segregación por sexo en la formación profesional: una realidad persistente que dificulta la aplicación del principio de igualdad y la coeducación

La segregación por sexo consiste en la concentración de personas de uno u otro sexo en ciertos ámbitos de la educación y el empleo. A pesar de que es una de las características de los sistemas de educación y de empleo en los distintos países de la Unión Europea, con frecuencia es poco problematizada, obviándose su impacto en el curso de vida de las personas y en

la reproducción de las desigualdades de género:

> … reduce las opciones de vida, educación y empleo, conduce a una remuneración desigual, refuerza aún más los estereotipos de género y limita el acceso a ciertos trabajos, al tiempo que perpetúa la desigualdad en las relaciones de poder en el ámbito público y privado. La segregación de género tiene efectos perjudiciales sobre las oportunidades de mujeres y hombres en el mercado laboral y en la sociedad en general (European Institute for Gender Equality, 2018, p. 19).

Se trata de una característica que tiene un profundo arraigo en los sistemas de empleo y formación y que es muy resistente a los cambios. En la última edición del Índice de Igualdad de Género, se señala que, a pesar de los progresos, el mercado de trabajo se mantiene igual de segregado que hace 10 años (European Institute for Gender Equality, 2023).

Los estudios sobre el tema en la educación y la formación se centran principalmente en los ámbitos con mayor segregación por sexo, distinguiéndose ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) y educación, salud y bienestar (EHW), ampliamente dominados por hombres y mujeres, respectivamente. En ambos casos la segregación es mucho más elevada en la formación profesional[5] que en la educación superior (European Institute for Gender Equality, 2018):

> La segregación de género es mucho más fuerte en la formación profesional que en la terciaria en casi todos los países de la UE. En general, sólo el 13 % de los graduados de la UE en formación profesional STEM son mujeres, mientras que el 32 % se gradúa en educación terciaria STEM. Cinco países (EE, IT, PL, PT, RO) tienen una proporción equilibrada de género de graduados STEM en educación terciaria, pero ningún país ha logrado un equilibrio de género en la formación profesional. Durante la última década,

> se observó una disminución del interés en los estudios STEM entre todo el alumnado, pero en particular entre las mujeres en la formación profesional. En los estudios de EHW, ningún país ha logrado todavía un equilibrio de género en la educación terciaria o profesional: los hombres representan el 16 % de las personas graduadas de EHW en formación profesional y el 23 % de las que se han graduado de EHW en educación terciaria. Los datos muestran un aumento en el interés de mujeres y hombres por los estudios de EHW en el nivel de formación profesional. Las posibilidades de empleo para las mujeres que se gradúan en campos educativos dominados por hombres son significativamente menores en comparación con las de los hombres (p. 11-12).

Este hecho está asociado con una mayor vinculación de la FP con la identidad vocacional y el mercado laboral (Imdorf *et al.*, 2015; Niemeyer y Colley, 2015). La segregación también es más elevada cuando los itinerarios educativos (vía académica y profesional) se diferencian a una edad temprana ya que la adolescencia es un periodo en el que resulta especialmente difícil transgredir los roles de género, pues se persigue la adaptación al grupo (Birr, 2014; Charles *et al.*, 2001). La investigación sobre el tema en España resalta las dificultades específicas que se producen en el acceso a la FPGB y también a la FPGM derivadas de esta elección temprana: en la FPGB se produce a los 14 y 15 años, y a los 16 años se tiene que elegir entre bachillerato y FPGM (Quintana-Murci *et al.*, 2021). A la vez, la FP es una etapa en la que la formación en valores y específicamente en temas de igualdad es escasa, hecho que puede conllevar la reproducción y reafirmación de las estructuras de género (Lahelma *et al.*, 2014; Moreno-Márquez, 2021; Mosteiro y Porto, 2017).

Esta situación tiene una triple repercusión en los itinerarios personales, educativos y laborales de las mujeres (Imdorf *et al.*, 2015). En primer lugar, la baja presencia de las

mujeres en determinadas opciones formativas limita su libertad de elección con base en las necesidades y los intereses. Por otra parte, las familias profesionales masculinizadas se asocian a mejores perspectivas laborales, hecho que aboca a las mujeres a unas condiciones laborales más precarias, así como a la segregación ocupacional, y alimenta la brecha de género. Finalmente, la fuerte segregación de género en la formación profesional puede poner en duda la función integradora de esta formación, porque, si bien ofrece nuevas oportunidades formativas al alumnado con itinerarios educativos menos exitosos, acaba finalmente abocando a las mujeres jóvenes a unas actividades profesionales más precarias. En este sentido, algunos estudios realizados en el contexto español (Obiol-Francés *et al.*, 2020; Quintana-Murci *et al.*, 2021) concluyen, especialmente en el caso de la formación profesional básica, que las mujeres se ven penalizadas doblemente por su invisibilidad en estos estudios y por las condiciones profesionales futuras a las que se las aboca.

Iannelli y Smyth (2008) y Sikora y Pokropek (2011) concluyen que las expectativas laborales de hombres y mujeres son diferenciadas en función del género y que la reproducción de las desigualdades se empieza a manifestar a través de las decisiones que toman las y los jóvenes dentro del sistema educativo en la elección de sus estudios u opciones formativas. Las investigaciones realizadas sobre los motivos de elección de los estudios en España concluyen que son diferenciados en función del sexo: los hombres elegirían los estudios por una motivación relacionada con el salario y la estabilidad económica, mientras que las mujeres lo harían por el interés hacia unos determinados estudios (Merino *et al.*, 2020; Quintana-Murci *et al.*, 2021; Salvà-Mut *et al.*, 2018a; Sánchez-Martín *et al.*, 2023; Vidal y Merino, 2020).

Investigaciones recientes sobre la distribución de hombres y mujeres en los diferentes niveles de la formación profesional

en España ponen de manifiesto la fuerte segregación existente, y concluyen que

1. la oferta formativa es mayoritariamente masculinizada,
2. las mujeres se encuentran matriculadas en solo cinco familias profesionales y se asocian a perfiles profesionales relacionados o bien con la división sexual del trabajo (con el cuidado de las personas) o bien con estereotipos de género (imagen personal, moda),
3. se encuentra un reducido número de mujeres en formaciones masculinizadas y un reducido número de hombres en formaciones feminizadas (Aguado *et al.*, 2020; Moreno-Márquez, 2021; Quintana-Murci *et al.*, 2021; Salvà-Mut *et al.*, 2018a).

En España, el concepto de "coeducación" se contrapone al de "escuela mixta". Mientras que en esta niñas y niños comparten la misma aula sin que se problematice el currículum formativo, el concepto de "coeducación" parte de una crítica a la escuela mixta. Aunque se reconocen los avances que esta ha supuesto para las mujeres en contraposición a la educación segregada por sexo, ha supuesto la incorporación de las niñas y las mujeres a lo que eran las escuelas para niños, invisibilizando el androcentrismo de los contenidos formativos y dando por bueno el modelo masculino.

La coeducación se define como un modelo educativo que tiene como objetivo principal la construcción de una sociedad igualitaria en la que mujeres y hombres sean valorados y respetados en igualdad de condiciones. Se trata de una perspectiva que implica la eliminación de estereotipos y prejuicios de género y la promoción de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el educativo (Subirats, 2017). La coeducación busca educar en valores igualitarios, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad sexual y de género, y

promoviendo la participación activa y equitativa de hombres y mujeres en la sociedad.

Coeducar implica pasar del discurso a la práctica de una educación "en" y "para" la igualdad que facilite el aprendizaje de las diversas formas de ser mujer y ser hombre y, por tanto, un aprendizaje de la libertad (Salvà-Mut *et al.*, 2018b, p. 22).

La elevada segregación por sexo en los ciclos formativos de formación profesional a la que antes nos referíamos sitúa una parte importante de los estudios de FP en una fase anterior a la de la educación mixta. En este contexto, los retos para el desarrollo de la coeducación presentan aspectos diferenciales en comparación con otras formaciones donde domina el modelo de educación mixta. El alumnado cursa la educación obligatoria en un modelo mixto, mientras que, al pasar a la educación posobligatoria (y en especial a la profesional), se encuentra con un modelo principalmente segregado. La tarea es pues doble: disminuir la segregación y construir un currículum coeducativo. La coeducación debe, pues, abordar la doble tarea de la segregación y la construcción de un currículum coeducativo que, además, debe diseñarse y desarrollarse en contextos con distintos grados de segregación de género.

Tal como se indicaba antes, los ciclos formativos que forman parte del sistema educativo son de tres tipos: grado básico, grado medio y grado superior. La participación por sexo en los tres tipos de ciclos muestra diferencias remarcables entre mujeres y hombres. En primer lugar, destaca la elevada masculinización del alumnado de FPGB: 70,3 % de hombres y 29,7 % de mujeres. En la FPGM y en la FPGS, las mujeres representan respectivamente el 44,4 % y el 48,3 % del total. De acuerdo con los datos correspondientes a los últimos 10 años (de curso 2011-2012 a curso 2021-2022) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022):

- El alumnado de FPGM ha pasado de 312.016 a 420.756,

lo cual supone un incremento aproximado del 135 %. En este mismo periodo, el porcentaje de mujeres ha pasado del 44.7 % al 45.1 %, sin que se observe una tendencia uniforme. En general, las oscilaciones son pequeñas, pero con una ligera disminución entre 2011 y 2014-2015 en todos los cursos hasta llegar al 43 % en 2014-2015. A partir de este curso, se observa una ligera subida hasta llegar a 45.1 % del total.

- El alumnado de FPGS ha pasado de 166.063 a 534.020, lo que supone un aumento del 327.5 %. En este periodo el porcentaje de mujeres ha pasado del 50.2 % al 48.7 %. Se observa una disminución porcentual de las mujeres desde 2011-2012 a 2016-2017 y un ligero y progresivo repunte en los cursos siguientes hasta llegar al 48.7 % en el curso 2021-2022.

El análisis de la distribución porcentual del alumnado por sexo según familias profesionales (figura 5) refleja una elevadísima segregación en estos estudios, siendo mayoría las familias profesionales con un elevado grado de masculinización: actividades físicas y deportivas; agraria; edificación y obra civil; electricidad y electrónica; energía y agua; fabricación mecánica; informática y comunicaciones; instalación y mantenimiento; madera, mueble y corcho; marítimo-pesquera; transporte y mantenimiento de vehículos. La masculinización[6] se da en FPGB, FPGM y FPGS en todas excepto en energía y agua, que no figura en la oferta formativa en FPGB. Por tanto, la masculinización de estas familias profesionales se da en todos los niveles de FP en los que hay oferta formativa de esta.

Las familias feminizadas son imagen personal (en los tres niveles de FP), sanidad, servicios socioculturales y a la comunidad, y textil, confección y piel (en FPGM y FPGS). Excepto la familia de sanidad, las demás se ofertan también en

FPGB. Estos datos reflejan que las familias profesionales feminizadas son menos y con un grado de segregación menos acentuado (menor diferencia porcentual entre mujeres y hombres o situaciones distintas según el ciclo formativo), excepto en imagen personal.

En ambos casos, se trata de familias profesionales asociadas a profesiones y tareas diferenciadas por sexo.

El análisis comparativo con los resultados de un estudio sobre la FPGM con datos de matrícula del curso 2013-2014 (Salvà Mut *et al.*, 2018a) refleja una cierta estabilidad en cuanto al porcentaje de familias profesionales masculinizadas (60 % vs. 60.9 %), la disminución del peso relativo de las familias feminizadas (16 % vs. 21.7 %) y el aumento de las mixtas (24 % vs. 17.4 %).

Los datos relativos a la participación del alumnado (tabla 1) reflejan un aumento porcentual de la participación de mujeres y hombres en familias mixtas y una disminución en familias masculinizadas y feminizadas. También se observa que las mujeres son las que presentan mayor movilidad y que esta se da entre familias feminizadas y mixtas. Estos datos sugieren una cierta disminución de la segregación en el periodo estudiado, aunque persiste una enorme disparidad por sexo con una elevadísima segregación asociada a la participación de mujeres y hombres en distintos sectores profesionales ligados a los roles y estereotipos de género.

Tabla 1. Porcentajes de participación de mujeres y hombres en los distintos tipos de familia profesional en FPGM. Datos comparativos

Familia profesional	2020-2021		2013-2014		Diferencia	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Mixta	28.8 %	20.9 %	10 %	6 %	+18.8	+14.9
Masculinizada	7 %	65.5 %	11.3 %	74.4 %	−4.3	−8.9
Feminizada	64.2 %	13.6 %	78.8 %	19.7 %	-14.6	−6.1
Total	100 %	100 %	100.1 %	100.1 %		

Fuente: elaboración propia a partir de Salvà-Mut *et al.* (2018a) y Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

En este contexto no es de extrañar que la coeducación en los estudios de la educación infantil, primaria y secundaria general cuente con un corpus teórico-práctico más desarrollado que en la formación profesional. Así, mientras que en estas etapas educativas nos encontramos ante una escuela mixta que requiere de la aplicación de los principios básicos de la coeducación recogidos en la legislación vigente, en el caso de la formación profesional, nos topamos con un doble reto: por una parte, la eliminación de la segregación de género en estos estudios y, por otra, la implantación de los retos de la coeducación.

Algunas investigaciones han centrado el análisis en la influencia de la propia organización de la formación profesional en la transmisión de los estereotipos de género, en lo que se refiere tanto al contenido curricular, como a las prácticas docentes del profesorado. Algunos de ellos destacan que, si bien la transmisión de estereotipos de género viene arrastrada desde etapas educativas anteriores, la formación profesional puede reforzar estos estereotipos preparando a las jóvenes para la futura división sexual del trabajo y segregación laboral (Heineger e Imdorf, 2018; Imdorf *et al.*, 2015; Lahelma *et al.*, 2014; Lamamra, 2017; Reisel *et al.*, 2019). En este sentido, Lamamra *et al.* (2014) apuntan que la propia organización de la formación profesional reproduce las discriminaciones que caracterizan el mercado laboral, convirtiéndose los centros de FP en lugares de socialización profesional sexista en los que se aprende la división sexual del trabajo y las relaciones de género tradicionales, resultados que contribuirían a la permanencia de las desigualdades y discriminaciones en el ámbito laboral.

Estudios realizados sobre el contenido del currículum en los estudios de formación profesional demuestran que o bien carecen de la dimensión de género, o bien está incluida solo a nivel superficial y, por lo tanto, se transmiten conocimientos y

comportamientos diferenciados en función de si la opción formativa está masculinizada o feminizada (Lamamra, 2017; Simonsson, 2022). En este sentido, Ledman *et al.* (2018) concluyen que, en las opciones formativas masculinizadas, el currículo contiene conocimientos que se vinculan claramente a disciplinas y temáticas reconocidas. En cambio, en los programas en los que predominan las mujeres, la introducción de estos conocimientos es menor, no encontrando disciplinas como el espíritu empresarial o la creatividad. Este desequilibrio puede reforzar la desigualdad de género tanto en la educación como en la vida laboral.

Las prácticas del profesorado han demostrado tener una gran influencia tanto en la elección de las opciones formativas del alumnado, como en la perpetuación de los estereotipos de género. Los estudios realizados a tal efecto concluyen que, si bien hoy en día el profesorado expresa la necesidad de implementar la igualdad de género y asume un discurso políticamente correcto al respecto, esta intención no siempre se refleja en su práctica educativa (Lahelma *et al.*, 2014; Lamamra, 2017; Moreno-Márquez, 2021; Reisel *et al.*, 2019; Simonsson, 2022). En este sentido, Mariño y Rial (2019) concluyen que los discursos y la praxis del profesorado todavía están impregnados de estereotipos que acaban influyendo en el trato y en la promoción del alumnado. Por otra parte, estudios como los realizados por Aguado *et al.* (2020) y Obiol-Francés *et al.* (2020) muestran que el profesorado justifica la segregación en los estudios de FP con base en los gustos e intereses del alumnado. Este hecho diluye el carácter estructural de la segregación y refuerza las reticencias a implementar acciones integrales de coeducación en los centros formativos.

5. Retos y orientaciones para la implementación de las políticas para la igualdad de género en la formación profesional. A modo de conclusiones

El análisis presentado en el apartado anterior es un reflejo de la persistencia de las desigualdades de género en las sociedades formalmente igualitarias. En este contexto, los retos para la implementación de las políticas de igualdad de género en general y en la formación profesional en especial son múltiples y complejos y están asociados, en primer término, a algo aparentemente tan obvio como es el cumplimiento de las leyes.

Para que este cumplimiento se produzca, es imprescindible una tarea sistemática de formación y transformación por parte de los diversos actores y actoras y en los distintos escenarios en los que se desarrolla la formación profesional. Tarea que debe plantearse desde una perspectiva participativa y de investigación-acción y con un fuerte apoyo de las políticas públicas. Además, es imprescindible la inclusión de la dimensión de género en los programas de formación inicial y continua del profesorado.

En cuanto a las orientaciones para el avance, la gran mayoría de trabajos científicos citados con anterioridad recogen aquellas orientaciones y acciones necesarias para la eliminación de la fuerte segregación de género existente en los estudios de formación profesional, así como para paliar sus efectos en las trayectorias profesionales futuras de las mujeres, y que resume de forma concreta Simonsson (2022):

- Formar a las y los profesionales de la orientación en el conocimiento de las normas y los estereotipos de género, así como en sus mecanismos de reproducción para evitar que la acción orientadora reproduzca o refuerce estas normas restrictivas.
- Desarrollar programas de orientación académica y profesional desde edades tempranas libres de estereotipos de género y prejuicios que permitan la libre elección del alumnado con base en sus intereses.
- Ofrecer al profesorado una formación continua y específica para la aplicación de la dimensión de género

en su práctica diaria docente y promover la conciencia sobre su papel en la reproducción de normas y estereotipos de género.

- Desarrollar currículos no sexistas y con perspectiva de género, que incluyan el fomento del pensamiento crítico en el alumnado para identificar y contrarrestar normas y actitudes excluyentes en sus futuras funciones profesionales.
- Fomentar la implicación activa de las organizaciones empresariales y agentes sociales para que asuman un papel activo en la prevención y eliminación de la discriminación de género en el mercado laboral (segregación ocupacional horizontal y vertical, división sexual del trabajo y brecha salarial).

Tal y como podemos observar, estas recomendaciones coinciden plenamente con los fundamentos principales de la coeducación entendida como un modelo educativo que tiene como objetivo principal la construcción de una sociedad igualitaria, que se han desarrollado en el apartado anterior.

Referencias bibliográficas

Aguado Hernández, J. L., Cano Montero, F. J., y Sánchez Pérez, M. J. (2020). "Segregación por género y Formación". *Revista de Sociología de la Educación – RASE, 13*(3), pp. 308-327.

Ballarín, P. (2019). "¿Por qué llamamos educación a la que no coeduca?", en Cobo, R. (Ed.), *La imaginación feminista. Debates y transformaciones disciplinares*, Madrid, Los Libros de la Catarata, pp. 165-200.

Birr, L. (2014). "Le choix de la formation: une affaire de sexe?" [The Choice of Training: a Gender Matter?]. *Nouvelles Questions Féministes, 33*(1), pp. 64-79.

Burchell, B., Hardy, V., Rubery, J., y Smith, M. (2015). *A New Method to Understand Occupational Gender Segregation in*

European Labour Markets, European Commission.

Charles, M., Buchmann, M., Halebsky, S., Powers, J. M., y Smith, M. M. (2001). "The Context of Women's Market Careers: A Cross-National Study". *Work and Occupation*, *28*(3), pp. 371-396.

Comisión Europea (2020). "Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Unión de la Igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025", COM/2020/152 final.

European Institute for Gender Equality (2018). *Study and Work in EU: Set Apart by Gender*, Publication Office of the European Union.

European Institute for Gender Equality (2023). *Gender Equality Index 2023*, Publication Office of the European Union.

Heiniger, M. y Imdorf, C. (2018). "The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment: Switzerland and Bulgaria compared". *Journal for Labour Market Research*, *52*(1), pp. 1-21.

Iannelli, C. y Smyth, E. (2008). "Mapping Gender and Social Background Differences in Education and Youth Transitions across Europe". *Journal of Youth Studies*, *11*(2), pp. 213-232.

Imdorf, C., Hegna, K., y Reisel, L. (Eds.) (2015). *Gender Segregation in Vocational Education*, Leeds, Emerald Group Publishing Limited.

Instituto de las Mujeres (2022). *III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres 2022-2025*, Ministerio de Igualdad.

Lahelma, E., Lappalainen, S., Palmu, T., y Pehkonen, L. (2014). "Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care". *Gender and Education*, *26*(3), pp. 293-305.

Lamamra, N. (2017). "Vocational education and training in

Switzerland: a gender perspective: from socialisation to resistance”. *Educar*, *53*(2), pp. 379-396.

Lamamra, N, Fassa, F., y Chaponnière, M. (2014). “Formation professionnelle: l’apprentissage des normes de genre” [Vocational Education and Training: The Learning of Gender]. *Nouvelles Questions Féministes*, *33*(1), pp. 8-14.

Ledman, K., Rosvall, P-Å., y Nylund, M. (2018). “Gendered distribution of ‘knowledge required for empowerment’ in Swedish vocational education curricula?”. *Journal of Vocational Education and Training*, *70*(1), pp. 85-106.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 2004, n.º 313.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*, de 28 de marzo de 2007, n.º 71.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, n.º 89.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, n.º 340.

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de julio de 2022, n.º 167.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de abril de 2022, n.º 78.

Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de Garantía Integral de la Libertad Sexual. *Boletín Oficial del Estado*, de 7 de septiembre de 2022, n.º 215.

Mariño Fernández, R., y Rial Sánchez, A. F. (2019). “Balance de las necesidades formativas demandadas por mujeres que

cursan o que han cursado ciclos de FP en familias profesionales masculinizadas: el caso de Galicia". *Educar*, *55*(1), pp. 251-272.

Merino Pareja, R., Martínez García, J. S., y Valls, O. (2020). "Efectos secundarios y motivaciones de las personas jóvenes para escoger Formación Profesional". *Papers: Revista de Sociología*, *105*(2), pp. 259-277.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Estadística del alumnado de Formación Profesional. Curso 2020-21. Enseñanzas de Formación Profesional. Nota resumen.

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad (2019). Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género. Documento Refundido de Medidas del Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género. Congreso + Senado.

Moreno Márquez, A. M. (2021). "Género, formación profesional e inserción laboral". *Asparkia: Investigació Feminista*, (38), pp. 83-104.

Mosteiro García, M. J. y Porto Castro, A. M. (2017). "Análisis de los estereotipos de género en alumnado de formación profesional: diferencias según sexo, edad y grado". *Revista de Investigación Educativa*, *35*(1), pp. 151-165.

Niemeyer, B., y Colley, H. (2015). "Why do we need (another) special issue on gender and VET?". *Journal of Vocational Education y Training*, *67*(1), pp. 1-10.

Obiol-Francés, S.; Almeda Samaranch, E.; Di Nella, D.; Pumar Beltrán, N.; Ruiz Franco, A.; Vergés-Bosch, N. y Villar-Aguilés, A. (2020). "¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(3), pp. 371-391.

Quintana Murci, E., Tugores Ques, M. y Salvà Mut, F. (2021). "Poor educational attainment, training opportunities, and

transitions to adulthood: the case of young Spanish women", en Vogel, N. y Arnell, L. (Eds.), *Living like a girl. Agency, social vulnerability and welfare measures in a European context*, Oxford, Berghahn Books, pp. 101-122.

Reisel, L., Søraas Skorge, Ø., y Uvaag, S. (2019). *Gender segregated educational and occupational choices. A literature review*, Rapport 2019:6, Oslo, Institute for Social Research Norway.

Salvà, F. (2015). *Impacto de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y Hombres*, [Conferencia]Curso monográfico "La eficiencia de la igualdad a través de las leyes y su aplicación", Palma, Themis Asociación de Mujeres Juristas.

Salvà Mut, F., Cerdà-Navarro, A., y Calvo, A. M. (2018a). "Educational pathways and gender segregation: the case of Upper Secondary VET", en Moreno, L., Teräs, M. y Gougoulakis, P. (Eds.), *Emergent issues in Vocational Education and Training*, Estocolmo, Premissförlag, pp. 257-283.

Salvà Mut, F., Rosselló Ramon, M. R. y Quintana Murci, E. (2018b). *Coeducar i prevenir la violència de gènere en l'educació secundària obligatòria. Orientacions i recursos*. Col·lecció Treballs Feministes, Barcelona, Edicions UIB.

Salvà Mut, F. y Quintana Murci, E. (2023). *La educación para la igualdad de género. Una propuesta formativa para educadoras y educadores sociales*, Barcelona, Octaedro.

Salvà Mut, F., Moso Díez, M. y Quintana Murci, E. (dir.) (2024). *El abandono de los estudios en la Formación Profesional en España: diagnóstico y propuestas de mejora*, CaixaBank Dualiza.

Sánchez-Martín, M., Corral-Robles, S., Llamas-Bastida, M. C., y González-Gijón, G. (2023). "Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional". *Revista de Educación*, 399, pp. 11-37.

Sikora, J. y Pokropek, A. (2011). *Gendered Career Expectations*

of Students: Perspectives from PISA 2006. OCDE Education Working Papers, 57, OCDE Publishing.

Simonsson, A. (2022). *Vocational education and training in the Nordic countries: Knowledge and interventions to combat gender segregation*, Nordic Council of Ministers.

Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro.

Vidal, L., y Merino, R. (2020). "Desigualdades de género y formación profesional: elecciones, abandono y expectativas". *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, *13*(3), pp. 392-414.

---

1. Universitat de les Illes Balears. ↵
2. Universitat de les Illes Balears. ↵
3. El Catálogo Nacional de Estándares de Competencias profesionales (CNECP) es el instrumento del Sistema Nacional de Formación Profesional que ordena los estándares de competencias profesionales identificados en el sistema productivo, en función de las competencias apropiadas y el estándar de calidad requerido para el ejercicio profesional, susceptibles de reconocimiento y acreditación (LOIFP, art. 8). ↵
4. Véase https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp.html. ↵
5. El análisis se centra en la educación/formación en el nivel de educación terciaria (niveles ISCED 5-8, desde ciclo corto de educación terciaria a estudios de doctorado o grado educativo equivalente) y formación profesional en los niveles ISCED 35 y 45 (formación profesional secundaria superior y postsecundaria no terciaria). ↵
6. Se considera que hay feminización cuando el porcentaje de mujeres es del 60 % o más y masculinización cuando el 60 % o más son hombres, siendo mixtas cuando los dos grupos están entre el 40 % y el 60 % (Burchell *et al.*, 2015). ↵

Parte II. Trayectorias educativo-laborales desde una perspectiva de género: experiencias, obstáculos y estrategias

Nueve años después de la escuela técnica

Aspiraciones y expectativas de varones y mujeres en ciudades pequeñas

Eugenia Roberti,[1] Silvia Martínez,[2] y Claudia Jacinto[3]

1. Introducción

Este capítulo reconstruye las trayectorias postsecundarias de egresados/as de la educación secundaria técnico-profesional en Argentina. En especial, se sigue a jóvenes que habitan en pequeñas ciudades (hasta 30.000 habitantes), en un período clave de sus biografías. Se analizan los procesos de toma de decisiones y de configuración de aspiraciones y expectativas comprendidos entre el momento de finalización del nivel secundario y a nueve años del egreso, desde una mirada longitudinal de las trayectorias que articula datos primarios cualitativos y secundarios cuantitativos.

Específicamente, el capítulo se basa en un estudio cualitativo de seguimiento de egresados/as efectuado en 2018 (que complementa un estudio cuantitativo longitudinal) de la cohorte que terminó de cursar la educación técnico-profesional de nivel secundario en 2009. Se entrevistó a jóvenes de

diferentes provincias, lo cual permitió analizar las trayectorias tanto laborales como educativas a lo largo de un periodo donde las relaciones entre las desigualdades, la reproducción y las oportunidades de movilidad social aparecen como fuertes condicionantes de aspiraciones, expectativas y prácticas sociales.

Partiendo del enfoque biográfico, adscribimos a una perspectiva multidimensional que habilita a superar algunas de las limitaciones de los tradicionales seguimientos de egresados/as, que presuponen relaciones lineales entre educación y trabajo (Gallart, 2002). Sostenemos que las trayectorias postsecundarias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estrechas ante la desigualdad social en los recursos y las oportunidades. Desde nuestra perspectiva, la capacidad del individuo de gestionar sus propias transiciones depende fundamentalmente del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y de las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y el contexto geográfico (Jacinto, Roberti y Martínez, 2022). Para aquellos/as con menos oportunidades, se configuran, así, "constelaciones de desventajas", entendidas como las complejas relaciones entre los factores socioeconómicos, institucionales e individuales (Walther y Pohl, 2005).

Apuntando a los sectores más afectados por estas constelaciones de desventajas, se seleccionaron egresados/as varones y mujeres que poseen capitales socioeconómicos bajos y que habitan en pequeñas ciudades, con estructuras de oportunidades educativo-laborales reducidas, alejados/as de las grandes capitales. En este marco, el capítulo busca efectuar un aporte a los estudios de trayectorias, centrándose en las relaciones entre aspiraciones, expectativas y género en condiciones de alta desigualdad. Para ello, se examinan en profundidad las decisiones de los/as egresados/as y su capacidad de interpretar las oportunidades y desarrollar

estrategias adaptativas frente a aspiraciones iniciales.

Se argumentará que las condiciones contextuales, geográficas y familiares, limitadas en servicios y recursos, llevan a que las aspiraciones juveniles resulten más un signo de época que una expectativa que unos y otras puedan llevar adelante. Los efectos del contexto y el capital socioeconómico y cultural del hogar tienen un lugar determinante, limitando sus trayectorias postsecundarias, a la vez que se conjugan con el rol que asumen al interior de sus estructuras familiares. Ahora bien, varones y mujeres delinean, según su condición de género, estrategias adaptativas diferenciales en el marco de los recursos materiales y simbólicos que los rodean y de sus credenciales y saberes previos. Veremos que las alternativas de resistencia a patrones tradicionales de género, aunque aparecen condicionadas para todos/as, se plasman diferencialmente no solo entre varones y mujeres, sino al interior del grupo de mujeres. Mientras que los varones suelen reforzar sus roles tradicionales de sostén desde sus masculinidades, las mujeres pueden sostener aspiraciones educativas más altas que las llevan a persistir en el estudio. Sin embargo, cuentan con opciones laborales más acotadas, fuertemente sesgadas por género. Aun así, algunas de ellas logran movilidad ocupacional y nuevo reconocimiento a partir de estas estrategias adaptativas que cuestionan los estereotipos, aunque no implique delegar la esfera doméstica.

2. Referentes teóricos y antecedentes

La reconstrucción de recorridos biográficos proporciona una mirada diacrónica sobre las decisiones de los/as egresados/as, rescatando sus subjetividades junto con los constreñimientos estructurales e institucionales en los/as que se encuentran inmersos. En consecuencia, las biografías de los/as jóvenes están condicionadas por el contexto social al cual pertenecen, pero también dan cuenta del ritmo distintivo que imprimen las

propias decisiones y estrategias individuales (Jacinto, 2010; Roberti, 2017).

En este marco, la salida de la escuela se presenta como un momento privilegiado donde se ponen en juego las imbricaciones entre las diferentes dimensiones de las desigualdades. Las transformaciones contemporáneas en las relaciones educación-trabajo realzan el interés sobre las trayectorias postsecundarias (Verdier y Buechteman, 1998; Casal *et al.*, 2006; Bendit *et al.*, 2008). El contexto actual lleno de incertidumbres requiere complementar los seguimientos de egresados/as con nuevos abordajes, distanciados de una presunción de linealidad. En efecto, las mayores exigencias de credenciales y las dificultades de inserción laboral crean desafíos para los/as jóvenes, quienes no solo se adaptan a lógicas diversificadas y mundos del trabajo cambiantes y flexibles (Longo, 2018), sino que también producen un ajuste desde aspiraciones a largo plazo –con pocas posibilidades de concreción– hacia expectativas a corto plazo –más pragmáticas–, especialmente, para el caso de los sectores bajos (Elías *et al.*, 2020).

Precisamente, mientras que el concepto de "aspiración" se referencia en el largo plazo, teniendo un carácter idealista en términos de futuro deseado, las expectativas se configuran en el corto plazo, siendo más realistas en función de las capacidades de los individuos y las posibilidades del entorno. Si las aspiraciones son muy elevadas y sus posibilidades de concreción reducidas, se produce un ajuste entre aspiraciones y expectativas, que da lugar a estrategias adaptativas por parte de los individuos (Elías *et al.*, 2020). La cuestión de las aspiraciones al finalizar los estudios obligatorios ha sido debatida en estudios recientes, mostrando la relevancia de comprenderlas como lógicas sociales que orientan el quehacer de los/as actores en relación con sus alternativas y posibilidades educativo-laborales futuras (Sepúlveda y

Valdebenito, 2014). En este sentido, cabe destacar que, en el mundo contemporáneo, los sujetos aumentan sus aspiraciones, ampliando sus alternativas posibles de vida. Pero la capacidad para cumplir tales aspiraciones no es igualitaria. Así, las aspiraciones deben redefinirse, conformando expectativas que pueden aparecer más acordes respecto a sus posibilidades de concreción.

Las nuevas complejidades abarcan así múltiples dimensiones y, en paralelo, las trayectorias postsecundarias tienden a diversificarse desigualmente. De acuerdo a investigaciones previas, los distintos capitales con los que cuentan los/as jóvenes, y sus vinculaciones, constituyen una dimensión central de las desigualdades (Wyn *et al.*, 2017). Entre ellos, cabe señalar el capital económico (vinculado a los recursos para dar soporte a las expectativas juveniles), el social (que incluye no solo redes familiares que se heredan, sino también experiencias y relaciones propias), y el cultural (el título técnico, los recursos cognoscitivos, así como aquellos saberes y expectativas heredados durante el proceso de sociabilización). Estos capitales están íntimamente ligados al hogar de origen, variable que aparece fuertemente en la literatura sobre las trayectorias juveniles (Jacinto, Roberti y Martínez, 2022).

En particular, varios antecedentes latinoamericanos han dado relevancia a las familias en la toma de decisiones y en la configuración de aspiraciones por parte de los/as jóvenes, tanto como soporte socioeconómico como también socioafectivo (Sepúlveda, 2017; Pérez Islas, 2006). Más aún, la familia sirve de sostén por un periodo prolongado de tiempo, ante la extensión de los años de estudio postsecundario. Ahora bien, el apoyo que pueden dar padres a hijos se encuentra condicionado; así, el capital social, económico y cultural de los hogares, y sus posibilidades de dar soporte o no a las decisiones de los/as jóvenes, constituyen una dimensión central de las

desigualdades.

Por su parte, otras investigaciones muestran que la desigualdad en la experiencia educativa incide positivamente o no, amplía el horizonte de aspiraciones, y aporta nuevos recursos personales y capacidad de agencia en las trayectorias (Sepúlveda y Valdebenito, 2014; Elías *et al.*, 2020). Esto se expresa tanto en los aprendizajes como en el valor de la credencial educativa (el título), que a su vez se vincula a las instituciones y a los circuitos educativos a los que han tenido acceso. Precisamente, un estudio anterior referido a la cohorte bajo estudio (Binstock y Cerruti, 2017) encuentra que la calidad de las escuelas influye en las aspiraciones postsecundarias de los/as egresados/as de escuelas técnicas.

El género ha sido considerado, por parte de la literatura, otra de las dimensiones clave en la construcción de aspiraciones desiguales a lo largo de las trayectorias. Las desigualdades de género en el mercado de trabajo se explican no solo por las oportunidades laborales (caracterizadas por la segregación de género que las atraviesa), sino también por la disponibilidad subjetiva que emplearse en determinadas actividades y en diferentes condiciones de acuerdo al género (Faur *et al.*, 2008). Sobre todo, una cuestión relevante resulta ser la propensión a trabajar fuera del hogar y las relaciones que varones y mujeres entablan con el trabajo: la posición masculina ha estado históricamente vinculada al rol de provisión y al ámbito público, a diferencia del rol asignado a la mujer, vinculado a la crianza de los hijos y al cuidado del hogar (Millenaar y Jacinto, 2015).

Respecto a ello, los estudios evidencian que las mujeres siguen en desventaja en todos los indicadores laborales y continúan enfrentándose a discriminaciones explícitas o encubiertas, tanto en sus procesos de inserción, como en la posibilidad de construir carreras profesionales (Jacinto *et al.*, 2020). Más aún, la desigualdad se manifiesta en las

oportunidades, los salarios y la estabilidad de los empleos entre varones y mujeres jóvenes que tienen el mismo título educativo y la misma formación técnica (Sosa, 2016). Asimismo, en la elección de la oferta formativa, aún persisten las segregaciones de género vinculadas a la división sexual del trabajo. Todas estas diferencias están, como ha sido profusamente demostrado por las investigaciones, atravesadas por la condición socioeconómica, generando mayores o menores espacios de libertad en las trayectorias postsecundarias tanto respecto a lo educativo como a lo laboral.

Finalmente, el contexto geográfico adquiere particular relevancia en la reconstrucción de las trayectorias postsecundarias desiguales, al resultar una dimensión estructurante tanto en la calidad y amplitud de la oferta educativa, y de otros servicios básicos y de infraestructura, como también en las oportunidades laborales y en el acceso a las diferentes políticas y recursos públicos que inciden en el desarrollo (Cetrángolo, Steinberg y Gatto, 2011). Casi siempre, la distribución de los servicios socioeducativos es desigual desde el punto de vista espacial, lo cual se vincula (aunque no de manera lineal) con circuitos de diversa calidad (Jacinto, Roberti y Martínez, 2022). A su vez, el acceso a diferentes recursos está atravesado por la cercanía o lejanía a grandes centros urbanos; aspecto que se vincula a las condiciones socioeconómicas y socioculturales de los hogares (los recursos disponibles para la movilidad, las redes sociales y de apoyo).

3. Metodología

En términos metodológicos, la investigación utilizó un diseño cualitativo generando datos primarios del Seguimiento Cualitativo de Egresados de ETP de nivel secundario, vinculado al Seguimiento Cuantitativo de Egresados del INET, realizado a través de encuestas en 2009, 2011, 2013, 2017.[4] La principal técnica de investigación fue la entrevista en profundidad. Se

realizaron un total de 32 entrevistas a egresados/as (mujeres y varones) de secundaria técnica que habían terminado de cursar sus estudios en el año 2009. Los casos fueron seleccionados con los criterios de cubrir tanto distintos contextos geográficos, como situaciones respecto a estudio y trabajo según datos del seguimiento cuantitativo de 2017. El trabajo de campo se efectuó durante el año 2018 y adoptó un carácter federal, al desarrollarse en trece provincias de la Argentina. Se trató de una muestra particularmente heterogénea, que cubrió un amplio espectro de contextos geográficos; desde zonas rurales y pequeños poblados, hasta ciudades intermedias, grandes ciudades y periferias de grandes aglomerados urbanos.

Sobre la base de tipos de trayectorias identificados en la etapa cualitativa, el capítulo focaliza en aquellos/as jóvenes con menos oportunidades, que traslucen "constelaciones de desventajas" (Walther y Pohl, 2005) en el desarrollo de sus recorridos postsecundarios. De este modo, se delimitó un muestreo intencional a partir de seleccionar a los/as entrevistados/as que residen en ámbitos rurales o en ciudades pequeñas con baja densidad poblacional (hasta 30.000 habitantes) y que se encuentran alejadas de las capitales (a más de 40 km), y que, al mismo tiempo, provienen de hogares con capitales socioeducativos medios-bajos (donde al menos alguno/a de los progenitores terminó el nivel secundario) o de hogares donde ambos padres poseen bajo capital educativo (hasta primaria completa). En suma, la particular conformación de la muestra de este estudio se propuso realizar aportes respecto a la estructura de oportunidades que signaron las trayectorias postsecundarias de aquellos/as egresados/as provenientes de las condiciones socioeconómicas y los contextos más adversos.

4. Resultados

A continuación, se describen de modo general las trayectorias

educativo-laborales de los/as jóvenes egresados/as de la cohorte estudiada. En particular, se busca comprender las elecciones y tomas de decisiones que atravesaron las trayectorias postsecundarias, condicionadas por la estructura de oportunidades en función del contexto geográfico, el género y el capital socioeconómico y cultural del hogar. Seguidamente, a partir de una selección de biografías, se ilustra y examina las relaciones entre aspiraciones y expectativas, profundizando en las estrategias adaptativas desiguales que desarrollan el conjunto de varones y mujeres egresados/as de la escuela técnica, que viven en ámbitos geográficos rurales, rurbanos y en ciudades pequeñas.

4.1. ¿Estudiar o trabajar luego de la escuela técnica? Condicionantes de género, origen social y contexto geográfico

Como un signo de época ante la expansión de los años de escolaridad, la aspiración de proseguir estudios superiores a la finalización de la secundaria fue compartida por la gran mayoría de los/as jóvenes de la cohorte estudiada (un 87,6 %, según datos del CENUAETP 2009). Sin embargo, esa misma cohorte mostró fuertes desigualdades según contexto geográfico, género y perfiles socioeconómicos (Binstock y Cerrutti, 2017), presentando diferentes grados de dificultad para la concreción de dicha aspiración: a ocho años del egreso, solo el 17,7 % había culminado sus estudios postsecundarios (Álvarez, 2015).

En este marco, las características del contexto geográfico ocupan un lugar central en la estructura de oportunidades en que se desenvuelven los/as egresados/as y en el modo en que trazan sus trayectorias (Cetrángolo, Steinberg y Gatto, 2011). En especial, los procesos de movilidad horizontal se producen mayoritariamente por la falta de ofertas educativas y laborales en las localidades en donde habitan (Martínez, 2016). Aun así, el desarraigo que conlleva la migración requiere de soportes sociales, institucionales y subjetivos para afrontar los múltiples

cambios y desafíos en el nuevo lugar de residencia. Cuando no pueden recurrir a la migración, los/as jóvenes deben adecuarse a las posibilidades del contexto, que resultan muy dispares ya sea que se trate de una gran ciudad, una ciudad intermedia o un pequeño poblado.

Ahora bien, las ciudades pequeñas que son foco de este capítulo están lejos de constituir un todo homogéneo, más allá de su escasa cantidad de habitantes. La oferta de servicios educativos, las actividades económicas que constituirán el horizonte laboral, las distancias a localidades de mayor envergadura (o el aislamiento) y la infraestructura vial y de transporte condicionan de modo más específico las trayectorias. Por ejemplo, se observan casos donde la localidad aparece con buenas comunicaciones que facilitan la posibilidad de desplazarse, pero las condiciones socioeconómicas bajas y las trayectorias educativas erráticas previas van a configurar aspiraciones y expectativas limitadas.

En general, la mayor parte recurre a servicios educativos de pueblos cercanos, donde adaptarse implica adecuar sus aspiraciones, eligiendo muchas veces una carrera o un curso que no era "exactamente" lo que se quería estudiar, pero que está cercano al hogar. Por su parte, los estudios superiores presentan nuevos desafíos vinculados al tránsito de un nivel a otro y a los diferentes grados de exigencia; así, las interrupciones, los abandonos y las dificultades para aprobar se observan en las trayectorias postsecundarias (Martínez, 2013). Además, el peso del capital socioeconómico y cultural atraviesa estas trayectorias, moldeando las expectativas y elecciones. Por ejemplo, en el caso de jóvenes provenientes de origen social bajo, las decisiones de carrera terminan siendo más inestables y transitorias y menos predecibles que las de sus pares de posiciones más aventajadas, quienes cuentan con mayor capital cultural a disposición (Atkins, 2017) y desarrollan una mayor concordancia entre expectativas y aspiraciones educativas

(Elías *et al.*, 2020).

Asimismo, la aspiración de dedicarse solo al estudio presenta una desigual concreción. La combinación estudio-trabajo demora las carreras, especialmente en los varones, configurando una fuente de desigualdad: para quienes cuentan con capitales socioeconómicos medios y altos, implica postergar la finalización del nivel postsecundario; en cambio, los que provienen de hogares con bajos capitales no inician o abandonan al poco tiempo (por la dificultad de conciliar con un trabajo), tal como se ha observado también en otros estudios (Miranda y Córica, 2015, 2024). A su vez, las trayectorias postsecundarias se caracterizan por desarrollar una multiplicidad de formaciones simultáneas (Córica, Otero y Merbilhaá, 2017). Al mismo tiempo que hay una persistencia de aspiraciones educativas universitarias (aunque una alta proporción abandona), la existencia de una oferta ligada a la educación técnico-profesional terciaria y la formación profesional hace que estas formen parte de las estrategias adaptativas realizadas por los/as jóvenes de la cohorte analizada.

Las trayectorias laborales son diversas aunque la mayoría de los empleos están vinculados a estas dos variables:

1. la necesidad de trabajar sin posibilidad de elección (particularmente en los varones de origen social bajo);
2. hacer sinergia entre estudio y trabajo, en la búsqueda por valorizar el título técnico o –en el mejor de los casos– el diploma postsecundario.

Cabe destacar que las desigualdades de género se manifiestan especialmente en la esfera laboral. Mientras que los varones asumen el papel de proveedores económicos, conformando trayectorias postsecundarias más cortas o erráticas, las mujeres, en cambio, dedican mayores esfuerzos en la continuidad educativa, pero encuentran condiciones más

adversas para trabajar en profesiones técnicas, tanto por discriminaciones en el acceso como respecto a las oportunidades de desarrollar carreras tecnológicas, según se ha constatado también en otras investigaciones (González Ramos *et al.*, 2017; Martínez García, 2019).

Finalmente, son las madres o las egresadas mismas (al haber constituido su propio hogar) las que están a cargo de las tareas domésticas y de cuidado, en muchas ocasiones, con exclusividad. En especial, se reproducen patrones tradicionales de género en aquellas egresadas que provienen de hogares de origen social bajo, donde las rupturas en las trayectorias laborales se produjeron a causa de una maternidad temprana. Precisamente, el seguimiento cuantitativo de la cohorte del grupo entrevistado constató que los mayores tránsitos de las mujeres hacia la inactividad están asociados a las tareas que realizan vinculadas al cuidado del hogar (Álvarez y Fernández, 2012).

4.2. Las relaciones entre aspiraciones y expectativas: delineando las estrategias adaptativas de los varones

En el período posterior a la finalización del secundario, según la información del seguimiento cuantitativo, todos los entrevistados varones de la muestra seleccionada tenían la aspiración de continuar estudios universitarios y desempeñarse en un trabajo técnico. Más allá de que, a nueve años del egreso, habían solo trabajado, en los años posteriores persistía aún la aspiración de "estudiar en algún momento", aunque con reducidas posibilidades de concreción. En este marco, a continuación, profundizamos en la relación entre aspiraciones y expectativas de aquellos jóvenes varones que se encuentran radicados en pequeñas ciudades.

Las biografías de estos varones están, por un lado, más orientadas al mercado laboral, al subrayarse la preeminencia de su papel como proveedores económicos; y, por otro lado, trazan expectativas educativas de corto plazo, al decidir continuar

estudios terciarios o cursos de formación laboral, que no siempre logran culminar. Sin embargo, frente a condicionantes estructurales similares, elementos subjetivos y relacionales aportan virajes y singularidades en las trayectorias. Mientras que, para un grupo de estos jóvenes, la trayectoria educativa regular y el título técnico adquieren un lugar importante en la configuración de expectativas y elecciones adoptadas, logrando valorizar el diploma secundario para acceder a un trabajo registrado ligado a la formación recibida (como muestra la biografía de Mario), en otros casos, se conforman trayectorias laborales precarias e, incluso, se asumen tareas de cuidado al interior del propio hogar de origen (biografías de Álvaro y Roberto).

Mario vive en Morteros, una pequeña localidad ubicada a 260 km de Córdoba capital, cuya actividad principal es el tambo y la producción de alfalfa, con algún peso de la industria agroalimentaria. Estudió en una escuela técnica agropecuaria, desarrollando una trayectoria regular. Al momento del egreso, tenía la aspiración de ir a estudiar a la capital, pero siguió los consejos de sus padres y se trasladó a un pueblo ubicado a 100 km para estudiar una tecnicatura en automotores; sin embargo, abandonó durante el segundo año: "Me di cuenta que esa carrera me iba a hacer cagar de hambre, porque iba a tener un taller y era una carrera que estaba atrasada". Ya de vuelta en su pueblo, decidió estudiar administración de empresas, pero abandonó a los pocos meses por cuestiones de trabajo y porque "no le agarraba el ritmo".

Tuvo trabajos de diversa calidad, en ocasiones ligados a su formación técnica y de contratación temporal; también pasó por períodos de desocupación. Valora especialmente la posibilidad de acceder a bienes personales a través del trabajo, en pos de ir construyendo su independencia económica y residencial: "La primera vez que trabajé, que tengo memoria, fue a los 14 años [...] quería una moto".

Señala la importancia del título postsecundario y los condicionantes del entorno:

> Si de algo estoy arrepentido en la vida es de no haberme recibido […]. Acá en Mortero hay trabajo, pero no son muchas las opciones que tenés de un buen trabajo. Hay muchos lugares donde podés trabajar, pero que tengan un buen sueldo, no […] sin haberte recibido son contadas las empresas.

Al momento de la entrevista, Mario trabajaba hacía ya tres años en la cooperativa de luz del pueblo, en el sector de telefonía e internet. Es un trabajo técnico y estable que cumple con sus expectativas, razón por la cual señala:

> No volvería a retomar los estudios […] [pero] me llegué a preocupar mucho porque no me recibí, volví y conseguía trabajos temporales o changas, […]. [Quería] laburar de lo que sea, que me pongan en blanco, no renegar más. Tuve suerte, ahora con la empresa en la que estoy, estoy cómodo.

A diferencia de la biografía que acabamos de examinar, donde se observa el apoyo del hogar en la posibilidad de acceder a una formación postsecundaria, una trayectoria educativa regular y una valorización de los estudios técnicos junto con readecuación de aspiraciones educativas, las siguientes trayectorias de Roberto y Álvaro vislumbran una constelación de desventajas típicas de las condiciones de vida de sectores bajos. Las características aisladas de los pueblos en donde viven, signados por la escasez y debilidad de recursos institucionales y de políticas públicas, el hecho de provenir de hogares con bajo capital socioeconómico y cultural, y, finalmente, el desarrollo de una serie de eventos personales y familiares los ubican en el lugar de apoyo de sus propios padres o familiares, acentuando las desigualdades.

Roberto vive en Jachal, pequeña ciudad de 21.000 habitantes en la provincia de San Juan. Egresó como técnico químico, desarrollando una trayectoria escolar irregular con abandonos. En relación con la escuela técnica, si bien arguye que le gusta, señala que eligió la institución educativa más cercana: “Tenía otras opciones, la de agropecuaria, que es más divertida que esa, pero tenía que ir al centro y quedaba muy lejos”. Aún en la presentación de la entrevista, sostiene la aspiración de continuar sus estudios superiores, cuestión de difícil concreción en relación con la oferta educativa que presenta la sede de la Universidad Nacional de San Juan ubicada en Jachal, y la ausencia de un soporte económico.

> Me gustaría estudiar, pero por ahí uno no puede porque está muy lejos la universidad, y tiene uno que irse de acá, del departamento. Por eso, por ahí hay que buscar estudios por acá cerca, pero bueno, hay carreras, pero es muy difícil para uno.

Más allá de estas dificultades, Roberto hizo un intento de estudiar instrumentista en la capital de una provincia vecina (donde habitaba una de sus hermanas), pero volvió al pueblo el mismo año: “Fui a estudiar a La Rioja [...], pero no me dio para seguir estudiando porque mis viejos no tenían presupuesto y salí mal en una materia, así que [...] no quise estudiar más”.

Si bien señala tener opciones para estudiar otra cosa, la situación al interior del hogar funge como obstáculo: “De ahí en más, no hice más nada, me quedé en casa nomás. Quería hacer otras cosas, pero no se podía”. Dejando a un lado el rol de proveedor económico y sin margen para adecuar sus aspiraciones y expectativas, Roberto decidió abocarse al cuidado del hogar, luego del fallecimiento de su madre:

> [Me hubiese gustado] estudiar en una escuela, preceptor o profesor de primaria. Tenía opciones, solo que no las ejercía

> porque no podía [...]. Por cuidar a mi familia, tengo un hermano discapacitado, ahora no está mi vieja. Está mi padre, pero a veces no está, por eso, por todas esas cosas de la casa, uno no puede.

En términos laborales, había comenzado a trabajar por temporada durante el secundario en la cosecha de membrillos y cebolla –"Cuando se podía trabajar, trabajaba"–; sin embargo, caracteriza este trabajo como "muy sufrido". También pasó por reiterados períodos de desocupación. Más allá de que señala expectativas laborales que se ajustarían al contexto geográfico, como trabajar de operario en una fábrica o ser profesor, no desarrolla estrategias para alcanzar dichos objetivos; al momento de la entrevista, "ayuda" a su padre en la siembra y desarrolla el rol de cuidador al interior de su familia de origen.

Álvaro vive en Tudcum, un muy pequeño poblado (800 habitantes) al noroeste de la provincia de San Juan, que se destaca por la producción de dulces artesanales. Su vida, como él dice, "sencilla" siempre transcurrió en el pueblo en el seno de una familia humilde, junto a sus siete hermanos, todos adoptados, como él. Fue a un colegio agrotécnico con albergue, que era la única escuela cercana al pueblo, ubicada en las afueras, en una localidad próxima de 3.000 habitantes que funciona como lugar de referencia (consumo, acceso a servicios). Presenta movilidad educativa, ya que logra culminar la secundaria, más allá de adeudar por un tiempo materias del último año; su trayectoria postsecundaria resulta, en cambio, reproductora de la condición familiar, intentó estudiar ingeniería, pero tuvo un paso muy breve. Manifiesta que hubiera querido seguir estudios universitarios, aunque para ello tenía que desplazarse. En sus propias palabras: "Sí, obstáculos sí hubieron… más que nada, la parte económica, por ahí no ayudaba demasiado, y la parte distancia". Los efectos del contexto y el capital socioeconómico y cultural del hogar tienen un lugar determinante, limitando su trayectoria

postsecundaria, que se conjugan con el rol que asume al interior de su estructura familiar:

> Pensé en intentar buscar una carrera, estudiar algo. Justo en ese momento, se enferma mi mamá […]. Tuve que decidir entre hacerme más hombre de la casa o tratar de buscar la oportunidad de seguir estudiando. Aporté por quedarme en casa.

De este modo, la difícil situación económica familiar, la enfermedad de su madre, el mandato de "ser el hombre de la casa" vinculado a patrones patriarcales y la falta de opciones de educación superior en su contexto determinaron la asunción de responsabilidades de cuidado en el hogar.

Siguió varios cursos de formación profesional, en la búsqueda por ampliar las oportunidades para acceder a un empleo: "Trataba de acumular conocimiento […] es un punto extra". No obstante, su trayectoria laboral está signada por trabajos de baja calificación. Desde pequeño "ayuda" a su padre en la finca –a "trabajar la tierra, sembrar, criar animales"–, actividad que desempeña hasta el día de hoy. En la actualidad, también es empleado municipal –en trabajos de limpieza– y DJ, aunque lo considera un *hobby*. Sin embargo, tiene la aspiración de "tratar de conseguir un trabajo estable" que, dadas las características del contexto, se oriente hacia la minería o la docencia. Con su historia biográfica fuertemente condicionada, su gama de oportunidades queda reducida, sin delimitar una estrategia adaptativa en el corto plazo para alcanzar dichos objetivos:

> Cada obstáculo que tengo que evadir, a veces por la situación y donde yo vivo, no es fácil conseguir las metas que uno quiere alcanzar, por ejemplo en el caso del trabajo […] conseguir un buen trabajo. Actualmente en el trabajo que tengo no es un sueldo sustentable, lamentablemente es bajo.

4.3. Las relaciones entre aspiraciones y expectativas: delineando las estrategias adaptativas de las mujeres

En el período posterior a la finalización del secundario, según los datos del seguimiento cuantitativo, todas las entrevistadas mujeres de la muestra seleccionada compartieron la aspiración de continuar estudios universitarios. Sin embargo, a diferencia de los varones, las aspiraciones en el ámbito laboral fueron diversas. Específicamente, a nueve años del egreso, se observa, por un lado, mayores aspiraciones educativas por parte de las mujeres, como mecanismo de compensación para superar las barreras que se presentan en el mercado de trabajo (Elías *et al.*, 2020); sin embargo, persisten estereotipos de género en las elecciones educativas y estrategias ocupacionales desarrolladas (como se observa en las biografías de Eugenia, Marta y Cecilia).

Por otro lado, otras egresadas reprodujeron patrones tradicionales de género, donde las rupturas de las trayectorias postsecundarias se producen por una maternidad temprana combinada con la condición de pobreza y el provenir de hogares con bajo capital cultural. En este caso, el pasaje por la escuela técnica fue la última instancia educativa, a partir de ese momento prima la constitución de una nueva familia –trabajo errático, no estudio– (como se observa en la biografía de Elba).

Así, algunas de las mujeres trazan aspiraciones educativas a más largo plazo, es decir, más allá de que dichas aspiraciones no se concreten a causa de abandonos, esbozan rumbos ligados a la educación superior. Cabe señalar que estas aspiraciones, en términos laborales, están sesgadas por género: se desarrollan trayectorias erráticas (ama de casa, al igual que sus madres) o feminizadas que vislumbran la segregación laboral horizontal. Se observa al respecto que políticas públicas de educación y salud han abierto a lo largo de las décadas opciones educativas terciarias que muchas mujeres en lugares más alejados de los grandes centros han podido elegir.[5] Así es como el magisterio o la enfermería son posibilidades concretas en las que se

formaron las mujeres entrevistadas de ciudades con pocos habitantes. Es importante destacar que tanto la formación docente como la formación en enfermería han sido parte de la elección de poblaciones de origen social medio y bajo (Martínez, 2011).[6]

Ante la falta de otras opciones de carrera postsecundaria, algunas de las entrevistadas egresadas de escuelas técnicas con orientaciones industriales o agropecuarias optan por continuar una carrera de magisterio o enfermería. Sus aspiraciones de seguir estudios terciarios o universitarios se van adaptando a las alternativas que les plantea su medio cercano. Son destacables los intentos de estudios (ya sean carreras o cursos) que hacen muchas de ellas, asociando la educación a una mejor calidad de vida. Estos intentos, sin embargo, deben articularse con sus necesidades económicas y de su rol de cuidado en la familia.

Las historias de vida de las mujeres dan cuenta de estas opciones que se promueven desde las instituciones educativas públicas. También, de la persistencia a lo largo de los años en intentar estudiar en su mayoría carreras no afines con los estudios secundarios. Los casos de Eugenia, Mónica y Cecilia ilustran este devenir esforzado y condicionado: al momento de las entrevistas, habían culminado o estaban por finalizar las carreras de educación o de enfermería. Las trayectorias escolares previas como técnicas no parecen ser vinculantes en estos casos a las trayectorias posteriores. Lo que se muestra es una búsqueda constante, con gran cantidad de cambios, de carreras, residencias, familiares, y una multiplicidad de obligaciones y tareas a la vez que de estrategias para terminar los estudios.

Eugenia vive en Media Agua, una ciudad pequeña ubicada en el centro sur de la provincia de San Juan, comprendiendo una región que se caracteriza por la producción vitivinícola, hortícola y minera. Tuvo una trayectoria secundaria irregular

ya que emigró a Buenos Aires luego del fallecimiento de su padre y volvió unos años después para concluir la secundaria. Intentó estudios terciarios (seguridad e higiene, enfermería) y realizó un curso de depilación que le permitió aportar a la economía familiar. Luego de varios intentos, logró entrar a la Carrera de Enfermería en la Universidad Nacional de San Juan (a 70 km), que le permite hacer las prácticas a 5 km de su lugar de residencia. En el momento de la entrevista, le resta aprobar solo una materia. Destaca el cuidado de su familia como prioridad; sin embargo, realiza múltiples tareas tanto para la subsistencia como para el estudio, se refiere a sus prioridades:

> Principal la familia, la casa, el trabajo por supuesto. Brindarle lo mejor a mi hija, hoy en día mi prioridad es mi hija y de ahí todo lo demás que hago [...]. Hoy por hoy me levanto, estudio, mando a mi hija a la escuela, vuelvo a sentarme a estudiar. Hoy en día estoy yendo a la facultad, pero los días que no voy a la facultad, trabajo. Soy depiladora y a la vez vendo ropa. Y tenemos el lubricentro que lo atendemos [con mi pareja].

Marta vive en Animaná, un pueblo pequeño de aproximadamente 1.700 habitantes ubicado a 200 km de Salta capital, abocado a la industria vitivinícola. Esta joven tuvo una trayectoria escolar regular, logrando egresar en la primera cohorte de un anexo de escuela agrotécnica (única escuela local). Su infancia transcurre en un hogar humilde con muchas responsabilidades (cuidado de hermanos menores y de su padre, debido a una situación de invalidez). En su relato destaca el cuidado que debió realizar en su casa:

> Lo que pasa es que yo tuve a mi papá no vidente. Cambiás totalmente [...] tuve que ayudar en la cocina, en lavar ropa [...]. Yo era sus ojos porque quien lo traía y lo llevaba era yo.

Respecto a su trayectoria postsecundaria, Marta muestra una fuerte voluntad de estudio. Más aún, sus decisiones de residencia y convivencia fueron promovidas por su deseo de estudiar. Como su familia no podía costearle su continuidad educativa, la solución provino de su pareja, un peón rural del pueblo, que se había mudado a la periferia de la capital provincial por trabajo. Allí realizó el profesorado de escuela primaria y, cuando estaba por empezar las prácticas de la carrera, quedó embarazada sin planificarlo: "Venía bien, pero mi hijo fue un *stop* en mi carrera, más que vino con problemas de salud". Pero ni siquiera la maternidad discontinuó su firme voluntad de estudiar: "Tuvimos que ver la forma de seguir, quería terminar mi carrera, era lo que más me gustaba". En una localidad cercana a su pueblo, abrió un instituto de formación docente, por lo que regresó junto a su pareja y su hijo para aprovechar esa oportunidad. En la trayectoria de Marta, las dificultades económicas llevaron a que, en sus decisiones educativas, se priorizase la opción más económica y cercana geográficamente. Tal como expresa ella en la elección de su carrera:

> Me gusta mucho el trabajo de enseñanza, también me gustaba psicología, pero no se pudo, quizás en el futuro. Primero, porque me gustaba la carrera en sí y, segundo, porque era lo más oportuno para la situación en la que yo me encontraba.

Así, esta entrevistada enfrentó distintos obstáculos estructurales y biográficos: las limitaciones del contexto geográfico, la escasez de recursos económicos familiares, las enfermedades de su padre y su hijo, la maternidad no planificada. Sin embargo, Marta fue readecuando sus expectativas y enfrentando las adversidades con decisión. Incluso, realizó varias capacitaciones y cursos, e inició otras carreras y posgrados, recibiendo ayudas económicas estatales

para estudiar. Por su parte, en el ámbito laboral, muestra un firme deseo de ejercer su profesión. Luego de experiencias laborales esporádicas, se inició como maestra de su pueblo.

Cecilia vive en Zapala, una pequeña ciudad de aproximadamente 30.000 habitantes orientada a la actividad minera, que se ubica a más de 190 km de la capital neuquina. Desarrolló una trayectoria escolar irregular, luego de repetir un año, se cambió a la modalidad técnica, donde egresó de la especialidad electromecánica. Comenta que es una especialidad que le gusta: "Yo decidí irme a electromecánica porque me gustaba trabajar en el torno".

Realizó intentos de estudios de nivel universitario en relación con su carrera de técnica, en un principio, en ingeniería en sistemas, trasladándose a otra provincia ubicada a 800 km (Bahía Blanca); luego se mudó a Plaza Huincul (80 km) para estudiar Ingeniería Química en la UTN; sin embargo, debido al fallecimiento de su padre, decidió volver a su ciudad –"No quería dejar sola a mi mamá"–. Allí, comenzó una tecnicatura en minas, pero finalmente terminó un curso de topografía.

En relación con su trayectoria laboral, se desempeñó como docente de matemática y física, luego de realizar un curso de didáctica en la UNT. Luego de un tiempo, decidió continuar el profesorado de matemática en una localidad aledaña ubicada a 50 km de Zapala. Eligió la docencia como alternativa disponible, donde el título de técnica y los saberes de esta carrera le permitieron ejercer dicha profesión. Muestra, al igual que las otras mujeres, una cantidad de intentos que contribuyen a una continuidad de estudios diversos.

En cambio, la historia de Elba expresa cómo los determinantes del contexto geográfico, el débil capital social y cultural de su familia y la falta de apoyos de las políticas públicas condicionan fuertemente su trayectoria postsecundaria, debiendo asumir exclusivamente

responsabilidades reproductivas en su hogar.

Elba vivió toda su vida en Los Sarmientos, un pequeño pueblo agrícola de 3.000 habitantes, ubicado en la provincia de Tucumán (a 100 km de la capital). Desde muy chicas, Elba y sus hermanas quedaron a cargo de la casa y de las tareas domésticas. Por cercanía, concurrió a la escuela agrotécnica de su localidad, única opción institucional disponible. La extensión de la jornada escolar y la conciliación entre el estudio y las labores domésticas hicieron que aquellos años fueran cansadores: "Era llegar a la tarde, reagotadas, y nos tocaba la limpieza porque mi mamá trabajaba en la Comuna".

Elba tenía la expectativa de "seguir estudiando, terminar [su] carrera, trabajar de eso y recién formar una familia". "Pero bueno, no se ha dado", aclaró. Desarrolló una trayectoria postsecundaria con reiteradas idas y vueltas, signada por la situación económica de su familia, la cual volvió difícil concretar dichas expectativas. Estudió, por un breve lapso de tiempo, programación –"Mi mamá me quería mandar ahí"–, pero decidió no continuar por razones económicas: "No me alcanzaba". Se observa en este caso que la familia, si bien impulsa la continuidad educativa, no cuenta con un capital cultural y social que le facilitase un acompañamiento a esa trayectoria.

Al año siguiente se inscribió en un Profesorado de Educación Especial, en la ciudad cabecera de su localidad. Durante esos años, Elba se casó y se mudó con su marido. Sin embargo, la situación económica continuaba fungiendo como obstáculo y, mientras transita su tercer año de carrera, quedó embarazada, por lo que tomó la decisión de no continuar con el estudio: "Me hubiera gustado terminarla […] tenía que dejar sí o sí por la situación económica. Después no tenía quien me la cuide a ella [su hija]".

Asimismo, la posibilidad de estudiar se vio coartada por el hecho de vivir en un pequeño pueblo y tener que desplazarse

hacia la ciudad cabecera: “Es como que este lugar es algo olvidado”. Respecto a su trayectoria laboral, resulta breve y está signada por la informalidad –a través de la realización de “changas”–, junto con periodos de desocupación y la obtención temporal de planes sociales, que no guardan relación alguna con la formación técnica. Al momento de la entrevista, Elba se desempeña como ama de casa –“Le dedico el mayor tiempo a la limpieza”– y al cuidado de su hija. También ayuda a su madre, abuela y hermanas.

5. Conclusiones

El capítulo analizó, a partir de una base de datos longitudinales cualitativa (que complementó un seguimiento cuantitativo), las relaciones entre aspiraciones y expectativas que despliegan los/as jóvenes, atendiendo a las decisiones y estrategias adaptativas que desarrollaron en el período comprendido entre el momento de culminación de la escuela técnica y la situación a nueve años de su egreso.

Lejos de aprehender las trayectorias postsecundarias como resultado de un proceso mayormente individual, libre y racional (Tarabini, 2020), se ha vislumbrado cómo persisten desigualdades sociales ligadas al género, el contexto geográfico y el origen social en la configuración de aspiraciones y en las elecciones que finalmente toman los/as jóvenes. En efecto, el carácter multidimensional de las desigualdades sociales se refleja en las oportunidades educativo-laborales, los soportes subjetivos, el ajuste de expectativas y las elecciones que finalmente realizan de los/as egresados/as, quienes se inscriben en escenarios profundamente dispares para alcanzar la concreción de aspiraciones.

Los hallazgos de esta investigación permiten sostener, en primer lugar, que las mujeres y los varones egresados/as, más allá de provenir de hogares con bajos capitales socioeducativos y entornos con escasas ofertas formativas, comparten la

aspiración de continuar estudios superiores una vez finalizada la secundaria técnica. Esto parecería indicar que la mayoría de los/as jóvenes aún confía en la inversión educativa como medio de movilidad social. Dicha aspiración a la continuidad de estudios, sin embargo, presenta diferentes niveles de concreción, al vislumbrar las oportunidades formativas que ofrece el contexto, las mayores exigencias académicas y la eventual necesidad de articulación con actividades laborales.

Varones y mujeres trazan, según su condición de género, estrategias adaptativas diferenciales en el marco de los recursos materiales y simbólicos que los rodean y de sus credenciales y saberes previos. En el caso de los varones, se destaca tanto la mayor importancia que asumen como proveedores económicos de sus hogares (al insertarse laboralmente de forma exclusiva o anticipada, en comparación a sus pares mujeres), como la menor persistencia en el estudio.[7] Así, el alejamiento del ciclo formativo en el nivel superior (aunque con posibilidad de continuidad en la FP) y el ingreso temprano al mundo del trabajo es una decisión que atañe sobre todo a los varones de la muestra, condicionados por residir en pequeñas ciudades y por la falta de recursos económicos. No obstante, en ocasiones han logrado valorizar el título técnico, al desarrollar ocupaciones afines al interior del mercado de trabajo.

Un hallazgo interesante estuvo vinculado al lugar que cumplen estos jóvenes en las tareas de cuidado al interior de sus hogares de origen en el contexto geográfico en que residen, donde la provisión de este tipo de servicios es prácticamente inexistente. El desarrollo de las trayectorias postsecundarias se ve supeditado, de esta manera, al cuidado de familiares (a causa de enfermedades o fallecimientos), que conlleva un cambio en la posición del hogar.

Pero no solo aparecen las limitaciones en las alternativas de sostén con las que cuentan estos jóvenes varones en estas localidades. También los mandatos asociados a las

masculinidades tradicionales hacen emerger sentimientos de desilusión o fracaso frente al desajuste entre aspiración y condiciones adecuadas para realizarla. Así, aunque a veces registran intentos poco sostenidos de estudios lejos de sus hogares, terminan priorizando sus roles en cuanto sostén económico.

En el caso de las mujeres, se evidencia una persistencia en seguir estudiando, aun cambiando de carreras, con muchas interrupciones y obstáculos. En su mayoría, logran sostenerse en circuitos formativos que muchas veces les permitirán una mejora de vida económica, aunque no implica que deleguen o compartan la esfera doméstica. A diferencia de los varones, el título de técnica no parece central en sus trayectorias educativas ni laborales postsecundarias. Sin embargo, los saberes adquiridos en el paso por la escuela son valorizados e incluso considerados un capital cognitivo (saberes técnicos, transversales y con relación al saber-hacer) puesto en juego después del egreso. Otro grupo de mujeres se encuentran constreñidas por situaciones familiares con necesidad de cuidados que obligan a relegar aspiraciones, siendo la maternidad el eje de bifurcación de sus trayectorias.

En la construcción de estas trayectorias, confluyen, también, políticas públicas que ampliaron las posibilidades formativas en gran parte del territorio nacional, habilitando una formación postsecundaria en sectores más desfavorecidos. Así, las carreras de magisterio o profesorado y la enfermería constituyen una de las opciones para las mujeres que permitieron el acceso a estudios profesionalizantes, aunque alejados de los perfiles profesionales que les ofreció la escuela técnica.

En última instancia, los hallazgos permiten reflexionar sobre las relaciones entre aspiraciones, expectativas y género en condiciones de alta desigualdad. En un contexto geográfico condicionante en términos de escasez de opciones en que se

desenvuelven las trayectorias, las aspiraciones y expectativas van adecuándose a través de estrategias adaptativas que tienen como sostenes subjetivos tanto posibilidades materiales como simbólicas (Martuccelli, 2007). Mientras que los varones tienden a reproducir fuertemente patrones tradicionales de género, las mujeres, aunque atravesadas por los estereotipos esperables, resisten a través de decisiones de continuidad de estudios, dando primacía a la esfera educativa. Como aporte de la mirada longitudinal, lo que se observa está lejos de la linealidad. Más bien, se trata de una búsqueda constante, signada por gran cantidad de cambios: de carreras, de lugares de residencia, de configuraciones familiares con una multiplicidad de obligaciones, a la vez que se visualizan estrategias persistentes para culminar los estudios.

Referencias bibliográficas

Álvarez, G. (comp.) (2015). *Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013*. Resultados definitivos. Ministerio de Educación – Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Buenos Aires, Argentina.

Atkins, L. (2017). “The odyssey: school to work transitions, serendipity and position in the field”. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), pp. 641-655.

Bendit, R., Hahn, M. y Miranda, A. (2008). *Transiciones juveniles: procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, CABA, Prometeo.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2017). “Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo”. *Serie de Documentos de Investigación* 1, MEC.

Birgin, A. (2020). “La reconfiguración de la formación docente en Argentina: entre Universidades e Institutos de Formación Docente”. *Revista Formação em Movimento, 2*(3).

Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006).

"Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición". *Papers*, (79).
Córica, A., Otero, A., y Merbilhaá, J. (2017). "Soportes familiares en los recorridos educativos y laborales juveniles: expectativas y nuevas demandas". *Temas de Educación*, 23(2), pp. 192-209.
Elías, M., Merino, R. y Sánchez-Gelabert, M. (2020). "Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis". *Revista Española de Sociología*, 29(3), pp. 27-46.
Faur, E., Zamberlin, N., Novick, M., Rojo, S., y Castillo, V. (2008). *Gramáticas de género en el mundo laboral: perspectivas de trabajadoras y trabajadores en cuatro ramas del sector productivo del área metropolitana de Buenos Aires*, CEPAL.
Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo*, Montevideo: CINTERFOR-OIT.
González Ramos, A., Vergés Bosch, N. y Martínez García, J. S. (2017). "Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, pp. 73-90.
Jacinto, C. (comp.) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, CABA, Teseo/IDES.
Jacinto, C., Roberti, E. y Martínez, S. (2022). "Desigualdades muldimensionales en las trayectorias de jóvenes que egresaron de la educación técnica". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 3, pp. 101-124.
Lavalle, A. y Curia, L. (2011). "Caracterización de perfiles de ingresantes mediante técnicas estadísticas". *Democratización de la Universidad*, 203.
Longo, M. E. (2018). "Prólogo. El vínculo educación y trabajo: complejizar la mirada precisándola", en Jacinto, C. (coord.), *El secundario vale. Saberes, certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes*, CABA, Miño y Dávila.

Martínez, S. (2011). *Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de lxs estudiantes*, EDUCO, Neuquén.

Martínez, S. (2013). "Dificultades y ayudas en los primeros años en la Universidad. Una mirada desde los estudiantes". V Encuentro Nacional y Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: Política y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas. U.N. Luján.

Martínez, S. (2016). *Dispositivos de formación para el trabajo y la experiencia escolar en la escuela secundaria técnica. Estudio de casos*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Martínez García, J. S. (2019). *Género y educación: brecha inversa y segregación*, Editorial Dykinson.

Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo*, LOM Ediciones.

Millenaar, V. y Jacinto, C. (2015). "Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares. El lugar de los dispositivos de inserción", en *Socialización Escolar: Experiencias, Procesos y Trayectos*, Ecuador, Editorial AbyaYala, CLACSO, CINDE.

Miranda, A. y Córica, A. (2015). "Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI". *Perfiles Educativos*, *XXXVII*(148), IISUE-UNAM, pp. 140-162.

Miranda, A. y Córica, A. (comps.) (2024). *Juventudes, trabajo, educaciones y género*, CABA, Grupo Editor Universitario.

Pérez Islas, J. A. (2006). "Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina". *Papers*, 79, pp. 145-170.

Roberti, E. (2017). "Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial". *Sociologías*, 19(45), pp. 276-312.

Sepúlveda, L. (2017). "Aspiraciones y proyectos de futuro de jóvenes estudiantes secundarios en Chile: el soporte familiar y su influencia en las decisiones educativo-laborales". *EDUR-Educação em Revista*, Belo Horizonte, (33), pp. 1-25.

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2014). "¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios". *Estudios Pedagógicos*, 40(1), pp. 243-261.

Sosa, M. L. (2016). *Incidencia de la formación técnica en la inserción laboral juvenil. Los Egresados ETP en el mercado de trabajo en general y en el sector de la construcción en particular en Argentina (2003-2014)*. Tesis de maestría. IDAES-UNSAM.

Steinberg, C., Cetrángolo, O. y Gatto, F. (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*, CEPAL/Naciones Unidas/ UPEA.

Tarabini, A. (2020). "Entender las experiencias de transición educativa". *Revista de Sociología de la Educación*, 13(4), pp. 484-488.

Valobra, A., y Ramacciotti, K. (2015). "Feminización y profesionalización de la enfermería (1940-1955)". En *La salud pública y la enfermería en la Argentina*, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, pp. 287-314.

Verdier, E. y Buechteman, C. (1998). "Regímenes de educación y de formación profesional: evidencia macroinstitucional", en Gautie, J. y Neffa, J. (comps.). *Desempleo y políticas de empleo en Europa y Estados Unidos, Trabajo y Sociedad,* CEIL/ CONICET/Lumen-Humanitas.

Walther, A. y Phol, A. (2007). "Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. A modo de conclusión". *Revista de Juventud*, 77, pp. 155-171.

Wyn, J., Cuervo, H., Crofts, J., y Woodman, D. (2017). "Gendered transitions from education to work: The mysterious relationship between the fields of education and

work” [“Transiciones de género de la educación al trabajo: la misteriosa relación entre los campos de la educación y el trabajo”]. *Journal of Sociology*, 53(2), pp. 492-506.

---

1. UNAJ-CONICET/FaHCE-UNLP/PREJET. ↩
2. FACE-UNCo/IPEHCS-CONICET-UNCo. ↩
3. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↩
4. La investigación cualitativa constituyó la última etapa del Seguimiento de Egresados/as realizado por el INET. Este se conformó mediante el Censo Nacional de Alumnos de último año –CENUAETP 2009–, la Encuesta Nacional de Inserción de Egresados –ENIE 2011– y la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados –primera onda ENTE 2013 y segunda onda ENTE 2017–. ↩
5. En la Argentina, a partir de la creación del Estado nación, se priorizó la educación primaria como formación para la ciudadanía de una nación nueva. Así fue como se crearon escuelas primarias a lo largo de todo el país (ley Láinez 1905). Esto conllevó la necesidad de maestras en cada localidad. En provincias y ciudades pequeñas e intermedias, fueron generando escuelas secundarias que brindaban la posibilidad de estudiar la carrera docente en el último año (maestras normal nacional), que años después se profesionalizaron pasando a nivel terciario con los institutos de formación docente (Birgin, 2020). Por su parte, durante las décadas de 1940 y 1950, fue la formación de enfermeras una necesidad nacional que promovió formaciones profesionalizantes en todo el país. En un principio como cursos cortos de oficio en instituciones de salud, gremios, etc., para luego formalizarse y regularse por los Ministerios de Educación y Salud (Valobra y Ramacciotti, 2015). ↩
6. Un estudio en la UNCo con un seguimiento de 15 años da cuenta de que las/os estudiantes que ingresan a las carreras como enfermería o profesorados se asocia con padre o madre con bajo nivel educativo, con categorías ocupacionales obrero o jubilados, o desocupados, es decir, con familias con bajo sustento económico y también con estudiantes con familia propia. A la vez, estos estudiantes en general trabajan (Lavalle y Curia, 2011). ↩
7. Según datos del ENIE 2011-INET, casi a dos años de finalizada la escuela técnica, se observan grandes diferencias por género en relación con la continuidad educativa: mientras que más de la mitad de los varones no estudia, en el caso de las mujeres, el 42 % se dedica al estudio con exclusividad y un 20 % completa dicha actividad con un trabajo. ↩

5

Desigualdades de género en trayectorias laborales del sector TIC en la Ciudad de Buenos Aires

Mariana Lucía Sosa[1] y Sabrina Ferraris[2]

1. Introducción

En la Argentina, el sector de TIC comprende a los subsectores de Software y Servicios, Hardware, Insumos Informáticos y Telecomunicaciones. Los tres primeros conforman el subsector TI (tecnologías de la información), y el último, comunicaciones (C).

El estudio estará enfocado mayormente en el subsector de Software y Servicios, Hardware, los cuales han experimentado un crecimiento sostenido a lo largo de los últimos años en nuestro país.

El empleo en el sector Software y Servicios Informáticos (SSI) creció, en cantidad de ocupadxs, un 149 % entre los años 2005 y 2015 a una tasa anual promedio del 9,7 %. A pesar de que, en los últimos años, la oferta de recursos calificados no llegaba a cubrir la mitad de los recursos demandados, en la actualidad, para el año 2020, la OPSSI (2020a) estimaba que no habría inconvenientes para satisfacer la totalidad de los recursos demandados.

Ahora bien, en lo que refiere a la participación femenina,

según OPSSI (2020b), en los últimos 15 años, se duplicó la cantidad de trabajadoras, pasando a ser un 30 % en 2020. A partir de una encuesta realizada por dicha entidad a más de 300 empresas de todo el país, un poco menor es la presencia en empresas de hasta 50 personas (28 %) con respecto de las más grandes (30 % y 31 % en empresas entre 50 y 200 personas y más de 200 personas, respectivamente). Ello cobra relevancia si tenemos presente que se advierte un gran predominio de las microempresas en el sector.

Con respecto a las condiciones de empleo, el sector presenta una importante tasa de rotación, que fue de alrededor de un 27 % entre 2013 y 2017, para escalar al 30 % en el 2019 en el total del país (OPSSI, 2020a). Asimismo, muestra un aumento significativo en la cantidad de ocupadxs, tanto asalariadxs (+27 %) como no asalariadxs (+35 %) en la Ciudad de Buenos Aires (ESIM, 2021).

Cabe señalar que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) concentra una importante proporción de trabajadorxs del sector. Al respecto, con datos para el 2022, la participación de CABA en empleo registrado (es decir, formal) y privado era de un 68 % de los empleados del sector (Polo IT, 2022). Asimismo, con datos de la Encuesta Anual de Hogares para CABA, el porcentaje de mujeres de las generaciones 1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982 que trabajaban en el sector para el año 2019 era de un 27,1 %.

En este contexto descripto, nos interesa caracterizar y analizar las trayectorias laborales en la rama Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) considerando las desigualdades de género. Más específicamente, partiendo de un análisis cuantitativo[3] de trayectorias según sexo, y recuperando la información para diferentes generaciones de trabajadorxs (1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982), interesa reconstruir cuáles son los calendarios de inicio al mundo de

trabajo TIC (edad al primer empleo), así como cuáles son las características de los puestos de trabajo en los que se insertan y en qué tipo de empresas del sector (tamaño del establecimiento).

Para ello, utilizaremos como principal fuente de datos a la Encuesta Demográfica Retrospectiva de CABA, realizada en 2019, la cual recupera los cursos de vida de personas nacidas entre 1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982. Ello habilita, entonces, a hacer un análisis del tiempo biográfico de las personas, recuperando las trayectorias laborales en la rama TIC. Asimismo, con el objetivo de complementar la caracterización del sector TIC y sus trabajadorxs, se utiliza información con datos provenientes de la Encuesta Anual de Hogares de CABA para el mismo año (2019).

Ordenamos el trabajo a partir de dos ejes analíticos: en el primero nos centraremos en analizar la desigualdad de género con respecto al nivel educativo y la calificación de la ocupación al ingresar a la rama TIC; en el segundo, nos interesa abordar las desigualdades de género en torno a las características del empleo en el sector TIC durante toda la trayectoria laboral (*desigualdades en la trayectoria*).

Con tal fin, a continuación, presentamos los antecedentes y luego los apuntes metodológicos del trabajo, seguido de ello abordamos los ejes analíticos propuestos, para luego cerrar con algunas reflexiones.

2. Antecedentes

Estudios recientes sobre el sector TIC señalan que la distribución del salario por género muestra asimetrías notorias entre varones y mujeres, desfavorables para estas últimas. Asimismo, destacan que se verifica una menor participación femenina en los puestos con mayor especificidad técnica ligada a la programación, mientras que muestran alta participación en puestos auxiliares al desarrollo de *software* y la programación

(Guitart, Rabosto y Segal, 2022).

A su vez, en una investigación sobre empleadores demandantes de trabajadorxs informáticxs, se ha evidenciado que en sus imaginarios circulan importantes sesgos de género vinculados, por un lado, a asociar las destrezas técnicas con los varones (y no con las mujeres); por otro, a considerar que las mujeres presentan limitaciones físicas para desempeñarse en algunos puestos ligados a la informática, incluso llegando a señalar que sería incómodo trabajar con una mujer, entre otras cuestiones (Yansen y Zukerfeld, 2013; Yansen, 2020).

Por su parte, en cuanto al nivel educativo de lxs ocupadxs en la rama, se ha señalado cierta desigualdad de género relacionada a los requerimientos de credenciales educativas para ingresar al sector asociado a que las mujeres ocupadas en él presentan niveles educativos elevados en una proporción significativamente mayor a la de sus pares varones (Sosa, 2018; Sosa y Ferraris, 2021).

En lo que refiere a las carreras afines al sector, si bien en Argentina seis de cada diez estudiantes universitarios son mujeres, ellas representan solo el 25 % del total de quienes estudian ingeniería y ciencias aplicadas, y el 15 % de las inscripciones en la carrera de programación (Szenkman y Lotitto, 2020). En este sentido, la escasa proporción de mujeres graduadas en carreras STEM es un tema ampliamente estudiado (Basco y Lavena, 2019).

Cabe señalar que la rama TIC presenta un nivel educativo promedio de sus ocupadxs significativamente elevado con relación al conjunto de lxs trabajadorxs. Según Sosa (2018), nueve de cada diez ocupadxs cuenta con nivel secundario completo (96 % en el caso de las mujeres, 87 % en el caso de los varones), el 61 % ha transitado por el nivel superior, y el 34 % posee nivel superior completo (41 % entre las mujeres ocupadas en la rama y 31 % entre los varones). Algunas investigaciones que no han considerado las diferencias por sexo

en la rama han señalado que el sector no parece dispuesto a compensar económicamente a lxs profesionales por tener el título universitario (Rabosto y Zukerfeld, 2019).

Asimismo, diversos estudios sobre el mercado de trabajo señalan que la brecha salarial de género no obedece a diferencias de nivel educativo ya que, en promedio, las mujeres alcanzan mayor nivel educativo que los varones (Trombetta y Cabezón Cruz, 2021).

En cuanto a la categoría ocupacional, la rama presenta una proporción importante de trabajadorxs que se desempeñan como cuentapropistas (20 %) (Sosa, 2018). Asimismo, con datos de la Encuesta Permanente de Hogares para el 2023, en el cuentapropismo están más presentes los varones (solo un 16 % son mujeres), mientras que entre lxs asalariadxs las mujeres tienen una mayor representación (28 %) (OEC, 2023).

Con relación a la calificación de los puestos de trabajo, en la rama TIC el 66 % se desempeña en puestos de calificación elevada, y se observan diferencias significativas según sexo. Las mujeres ocupadas en puestos de calificación elevada (profesional o técnica) en la rama son el 51 %, mientras que los varones son el 72 % (Sosa, 2018).

Por último, otro punto relevante para caracterizar el sector es la cuestión de la informalidad laboral. La rama TIC presenta una tasa de informalidad baja en comparación a otros sectores de actividad, alcanzando al 16 % de sus ocupadxs (Sosa, 2018). A su vez, dentro de las mujeres asalariadas, se observan niveles de informalidad más elevados (21 %) que entre los varones (14 %).

3. Apuntes metodológicos

El objetivo central de este trabajo es analizar las desigualdades de género en la rama TIC para las generaciones 1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982 residentes en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Para ello, utilizaremos como fuente de datos principalmente la Encuesta Demográfica Retrospectiva (EDER) de CABA, realizada en 2019, la cual recupera los cursos de vida de personas nacidas entre 1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982. Llevada a cabo por la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene por objeto la medición de los fenómenos sociodemográficos desde una perspectiva longitudinal cuantitativa, permitiendo captar las trayectorias de vida que hacen a la biografía de las personas (DGEyC, 2021). Ello habilita, entonces, hacer un análisis del tiempo biográfico de las personas, es decir, recuperar en este caso las trayectorias laborales en la rama TIC. El cuestionario es de carácter matricial, registrando todos los eventos de interés en la vida del entrevistadx por cada año de vida (lo que se denomina "años-persona"), recuperando aquellos eventos de duración de al menos un año, desde el momento de su nacimiento hasta la realización de la entrevista.

Así, el universo que releva la EDER CABA 2019 es un total de 1.220 casos, que aportan 65.200 años-persona. Para este trabajo, recortamos el universo a 609 años-persona sobre los que estaremos haciendo el principal análisis. Ello refiere al tiempo de actividad en la rama TIC de las tres generaciones consideradas, correspondientes a 59 casos.

Partiendo del estudio de trayectorias según sexo, y recuperando la información para diferentes generaciones de trabajadorxs, proponemos dos ejes. En el eje 1, nos interesa analizar la desigualdad de género con respecto al nivel educativo y la calificación de la ocupación al ingresar a la rama TIC. Allí, las preguntas que guían son las siguientes: dado que es un sector que se caracteriza por personas con un alto nivel educativo, ¿se les exige un mayor nivel educativo a las mujeres que a los varones?; y, en el caso de ser así, ¿es por presentarse a puestos de mayor calificación?

En el eje 2, nos interesa abordar las desigualdades de

género en torno a las características del empleo en el sector TIC durante toda la trayectoria laboral.

En consecuencia, con base en el objetivo y las preguntas de investigación, nos proponemos reconstruir cuáles son los calendarios de inicio al mundo de trabajo TIC (la edad al primer empleo en la rama TIC). Ello lo haremos a partir de la técnica de tablas de vida, la cual permite conocer el tiempo que transcurre para que cierta proporción de una población experimente un evento determinado (calendario del evento).

Por su parte, analizaremos las diferencias entre sexos en las condiciones de trabajo en la rama en lo que refiere a una serie de factores, por ejemplo, formalidad/informalidad en el empleo, en qué tipo de empresas del sector (tamaño), así como también considerando las especificidades a partir de si son asalariadxs y cuentapropistas, y la calificación del puesto. La propuesta es ver estas diferencias por sexo en los años de vida (años-persona) acumulados en dichas condiciones (a lo largo de las trayectorias laborales), lo que denominaremos "desigualdades en la trayectoria" o "acumuladas".

Dichos factores se operacionalizan a partir de las siguientes variables:

- Calendario de inicio al mundo del trabajo TIC (edad al primer empleo),
- Condiciones de trabajo en las que se insertan: formales/ informales (situación previsional del trabajador),
- Tipo de empresas del sector (tamaño del establecimiento),
- Análisis de asalariadxs y cuentapropistas (categoría ocupacional),
- Calificación de la ocupación (a partir del quinto dígito del Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO) 2001 – Rev. 2006).

La rama TIC incluye J (rama información y comunicación)

+ S 9501 (reparación de equipos informáticos) + S 9502 (reparación de equipos de comunicación) con el objetivo de captar también a lxs ocupadxs que se desempeñan laboralmente en tareas vinculadas a la reparación de PC y teléfonos celulares. Esta estuvo basada en el criterio del Clasificador de Actividades Económicas para Encuestas Sociodemográficas del Mercosur CAES-Mercosur 1.0 versión 2018.

Asimismo, con el objeto de contextualizar el análisis del sector para la misma jurisdicción, se presenta también información proveniente de la Encuesta Anual de Hogares de CABA, para el mismo año (EAH 2019) y las mismas generaciones consideradas.

Por último, si bien entendemos que las desigualdades de género son mucho más que las diferencias por sexo, consideramos que el análisis volcado en este trabajo aporta a dar cuenta de una dimensión de esta (en cuanto *proxy*), y es la información en términos cuantitativos con la que se cuenta a partir de las fuentes disponibles.

4. Eje 1. Desigualdad de género con respecto al nivel educativo y calificación

En este eje nos interesa comparar entre sexos el máximo nivel educativo alcanzado al momento de ingresar a la rama, así como también ver cómo se relaciona con el nivel de calificación de la tarea. Para eso usamos dos fuentes: la EAH 2019, con datos transversales, para ver cómo se distribuyen los casos en términos generales; después precisamos la información, a partir de la EDER CABA 2019, con la que daremos cuenta de cuál es el nivel educativo y la calificación del puesto al momento de ingresar a la rama.

Así, nos preguntamos, dado que es un sector que se caracteriza por personas con un alto nivel educativo, si se les exige un mayor nivel educativo a las mujeres que a los varones.

Y, en el caso de ser así, ¿es por presentarse a puestos de mayor calificación?

Cabe destacar que, con datos para la EAH del 2019 para las generaciones seleccionadas, un 3,6 % de los varones se encuentran trabajando en la rama TIC, mientras que, para el caso de las mujeres, el valor se reduce a 1,5 %. Ahora bien, los datos de la EDER CABA nos permiten ampliar esa información, dado que capta no solo a quienes se encontraban trabajando en ese momento, sino también a quienes trabajaron alguna vez en dicha rama: en este caso, un 7 % de los varones trabajan o trabajaron en ella, y un 2,8 % de las mujeres.[4]

Tabla 1. Edad de entrada al primer empleo TIC. CABA, 2019

Varones		Mujeres	
Q%*	Edad	Q%*	Edad
10	18.73	10	19.7
25	20.7	25	24.25
50**	25	50**	29.5
75	32.5	75	36.75
90	38.8	90	49.3

*Q% corresponde a las edades estimadas a las cuales se alcanza el 10 %, 25 %, 50 %, etc., respectivamente, de la proporción acumulada de personas que ya experimentaron el ingreso a la rama TIC.
**Q50 es la mediana, es decir, la edad a la que ya experimentaron el evento el 50 % de los casos.
Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA 2019.

Considerando que la edad de entrada al primer empleo en general para estas generaciones es más temprana y la brecha entre sexos es más leve (con una mediana de 18.71 años para los varones y 18.98 años entre las mujeres), por el contrario, como se observa en la tabla 1, la de entrada al mundo laboral TIC resulta alta y más marcada entre sexos. En efecto, las diferencias entre varones y mujeres en la edad del primer empleo TIC se manifiestan en una mediana entre los varones de 25 años, vs. 29,5 años en las mujeres. Asimismo, el 75 % de quienes ingresan a esta rama se alcanza recién a los 32.5 años entre los varones vs. casi los 37 años entre las mujeres, lo que da cuenta de que se sigue ingresando al sector en edades avanzadas, y más aún entre las mujeres.

¿Tendrá que ver esto con la necesidad de credenciales más altas para ingresar al mundo del trabajo TIC en el caso de las mujeres?

Al abordar la cuestión considerando las desigualdades de género, una primera aproximación, con datos de la EAH 2019, nos da una pista. Así, encontramos la siguiente diferenciación (figura 1). Al analizar a lxs ocupadxs en la rama TIC según sexo, vemos que las ocupadas mujeres con nivel universitario completo son el 93 % del total de mujeres en la rama, mientras que, en el caso de los ocupados varones, el porcentaje es de 54 %. Esto muestra que la proporción de mujeres con nivel universitario completo de estas generaciones es un poco menos del doble que la de los varones.

Si bien, dentro de lxs ocupadxs en general, las mujeres suelen presentar niveles educativos superiores a los de los varones,[5] en la rama TIC se evidencia una situación remarcada en la que podríamos interpretar que el sector caracterizado por una baja proporción de mujeres en sus filas estaría demandando a las mujeres la aportación de niveles educativos más elevados para ingresar a la rama.

Gráfico 1. Trabajadorxs en rama TIC según sexo, por máximo nivel educativo (%). CABA, 2019. Generaciones 1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982

Fuente: elaboración propia con base en la Encuesta Anual de Hogares CABA 2019.

Ahora bien, tengamos presente que esta fuente es de carácter transversal, es decir, nos indica el máximo nivel educativo alcanzado de quienes en 2019 se encuentran

trabajando en el sector TIC, pero no sabemos si este es el mismo que tenían al comenzar (ya que estas personas pudieron haber seguido estudiando una vez ingresado al sector). No obstante, es clara la brecha, lo que hace suponer las diferencias en las credenciales educativas solicitadas entre géneros.

Pero sumemos a ello datos longitudinales, a partir de la EDER CABA, que nos brindan información más precisa al recabar las trayectorias laborales. Merece señalarse que, si bien son pocas las historias de mujeres con las que contamos, no obstante, nos revelan una tendencia que parece apuntar en la misma dirección que la información obtenida con los datos transversales de la EAH.

Tabla 2. Máximo nivel educativo alcanzado al comenzar a trabajar en TIC según sexo. CABA, 2019

Nivel	Varón	Mujer	Total
SI	1	0	1
SC	7	2	9
TI	4	2	6
TC	5	0	5
UI	19	5	24
UC y más	6	8	14
Total	42	17	59
%	71,2	28,8	100

SI: hasta secundario incompleto; SC: secundario completo; TI: terciario incompleto; TC: terciario completo; UI: universitario incompleto; UC y más: universitario completo y más.
Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA 2019.

Como se observa en la tabla 2, de las 17 historias de mujeres, ocho tenían universitario completo al ingresar a su primer empleo TIC. En el caso de los varones, sobre el total de las 42 historias, solo seis habían alcanzado a completar el nivel universitario al ingresar al mundo laboral TIC. Así, esta fuente de información más precisa con relación al máximo nivel educativo alcanzado justamente al momento de ingresar al primer empleo dentro de la rama TIC coincide con la tendencia señalada más arriba: las mujeres ocupadas en el sector presentan mayor proporción de casos con nivel universitario completo en comparación con los varones ocupados en dicha

rama.

Asimismo, estas tendencias de mayores niveles educativos entre las ocupadas mujeres coinciden con los relevamientos llevados a cabo por Sys Army (2023).[6]

Ahora bien, ¿cómo se relaciona el nivel educativo de la mujer con la calificación de la tarea que realiza? ¿Tiene un alto nivel educativo incluso en puestos de baja calificación?

Buscando responder a ello, se observa que, de las 42 historias de varones ocupados en TIC, 34 se desempeñan en puestos de calificación elevada (técnico y profesional), mientras que, en el caso de las 17 mujeres, se encuentran en esa situación diez de ellas.

Así, considerando que, como hemos visto, las mujeres ocupadas en TIC presentan niveles educativos significativamente superiores a los ocupados varones en la rama, el análisis de la vinculación entre el nivel educativo y el nivel de calificación al momento del ingreso al primer empleo en TIC no estaría mostrando que a las mujeres "se les pide" mayor nivel educativo debido a que se emplean en puestos de mayor calificación, sino que esto parece explicarse por razones de otra índole.

Tabla 3. Máximo nivel educativo alcanzado y nivel de calificación del puesto al comenzar a trabajar TIC, según sexo. CABA, 2019

Nivel	Profesional	Técnicos	Operativo	No calificado	Total
Varones					
SI	0	1	0	–	1
SC	1	5	1	–	7
TI	1	3	0	–	4
TC	4	0	1	–	5
UI	4	10	5	–	19
UC y más	4	1	1	–	6
Total	14	20	8	–	42
Mujeres					
SC	0	0	2	0	2
TI	0	1	1	0	2
UI	2	0	2	1	5
UC y más	4	3	1	0	8
Total	6	4	6	1	17

SI: hasta secundario incompleto; SC: secundario completo; TI: terciario incompleto; TC: terciario completo; UI: universitario incompleto; UC y más: universitario completo y más.

Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA 2019.

En suma, en este eje encontramos que, en el caso de las generaciones seleccionadas, tanto a partir de los datos transversales, así como con base en la tendencia que pudimos recuperar con respecto a los longitudinales, a las mujeres se les estaría exigiendo un mayor nivel educativo para ingresar al sector, y ello no necesariamente se condice con una tarea de mayor calificación en el puesto obtenido.

5. Eje 2. Desigualdad asociada a las características del empleo en el sector

En este segundo eje analítico, nos proponemos abordar, con base en un determinado conjunto de factores, cómo se representa esa desigualdad por sexo durante toda la trayectoria laboral en el sector (desigualdad en la trayectoria). Así pues, el análisis lo haremos a partir de los 609 años-persona de lxs trabajadores del sector TIC registrados por la EDER CABA 2019.

En efecto, nos preguntamos sobre la brecha entre sexos en lo que refiere a la calificación del puesto de trabajo, la categoría ocupacional, el tipo de empresas del sector (tamaño del establecimiento) y las condiciones de trabajo (formales/informales). Pasamos, entonces, a estudiar cada una de estas dimensiones.

5.1. Calificación de la tarea realizada

El primer factor que queremos recuperar refiere a la calificación de los puestos de trabajo. Si bien en el eje 1 ya dimos unos primeros pasos referidos a la relación entre nivel educativo y calificación de la tarea en el inicio de la trayectoria TIC, en esta sección nos interesa analizar la brecha entre sexos según las calificaciones en el empleo acumuladas a lo largo de las trayectorias de varones y mujeres (tabla 4).

Tabla 4. Calificación en el empleo acumulada en las trayectorias TIC por sexo (%). CABA, 2019

Calificación	Varones	Mujeres	Total
Profesionales	56.1	25.2	48.6
Técnicos	39.8	38.8	39.6
Operativo	4.1	31.3	10.7
No calificado	0	4.8	1.1
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA 2019.

Así, en lo que refiere a puestos calificados con respecto a las trayectorias, la proporción de años acumulados trabajando como técnicxs es muy parecida en ambos sexos (alrededor del 39 %), y se vuelve notable la brecha en lo que refiere a empleos profesionales, es decir, dentro de la categoría más alta. En efecto, mientras que, en las trayectorias de estas generaciones, un 56 % de los años acumulados en el sector entre los varones es en carácter de profesionales, solo un 25 % de los años acumulados de las mujeres se dan en dicha condición. Por el contrario, un 31 % de los años trabajados por ellas se dan en puestos operativos. Así, también en las trayectorias laborales se sostiene la tendencia de una desigual inserción en puestos de calificación entre varones y mujeres del sector.

5.2. Asalariadxs vs. no asalariadxs

Tabla 5. Categoría ocupacional acumulada en las trayectorias TIC por sexo (%). CABA, 2019

Categoría ocupacional	Varones	Mujeres	Total
Patrón/a o empleador/a	10.6	0	8
Trabajador/a por su cuenta	24.2	18.4	22.8
Obrero/a o empleado/a	64.9	81.6	69
Trabajador/a sin pago	0.2	0	0.2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA.

Como hemos señalado más arriba siguiendo a Sosa (2018), en términos generales, a nivel nacional, la rama TIC presenta un 20 % aproximadamente de trabajadorxs independientes que se desempeñan como cuentapropistas o como patronxs,

mientras que el 80 % restante son trabajadorxs asalariadxs, es decir, en relación de dependencia.

Al respecto, la EDER CABA confirma esta predominancia; aunque esto ocurre fundamentalmente en el caso de las mujeres de estas generaciones que casi en su totalidad se ubican dentro de la categoría asalariada (llegando a aportar casi un 82 % de los años trabajados en la rama, vs. un 65 % en el caso de los varones). Esto se condice con otros trabajos que a nivel nacional han señalado una mayor participación masculina en el cuentapropismo (OEC, 2023; Sosa, 2018), encontrando que el 25 % de los varones ocupados en la rama se desempeñan en esta categoría, mientras que, en el caso de las mujeres, lo hace el 5 % (Sosa, 2018).

5.3. Tamaño del establecimiento

Con relación al tamaño de las empresas, en sus trayectorias predomina el tiempo de trabajo en empresas medianas (45 % de los años trabajados entre los varones y 54 % de los años aportados por las mujeres). No obstante, también se observa un interesante aporte en ambos sexos de quienes trabajan en soledad; y, en el caso de los varones, un 13 % de años acumulados trabajados en microempresas (de 2 a 5 personas).

Tabla 6. Tamaño del establecimiento acumulado en las trayectorias TIC por sexo (%). CABA, 2019

Tamaño del establecimiento	Varones	Mujeres	Total
Una persona	19.3	18.4	19
De 2 a 5 personas	12.8	0	9.7
De 6 a 40 personas	45.2	54.4	47.5
Más de 40 personas	22.7	27.2	23.8
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA 2019.

Esto se relaciona con el Informe del OPSSI (2020b), que también señala una mayor presencia de mujeres (si bien más leve) conforme aumenta el tamaño de la empresa.

5.4. Trabajo formal/informal

En cuanto a la calidad del empleo, cabe recordar que la rama presenta una baja tasa de informalidad. Considerando a la rama TIC globalmente, esta presenta un 16 % de informalidad (Sosa, 2018), y, en el caso específico de SSI, este valor se reduce a 4,5 % (CESSI, 2018).

Esto se condice con lo encontrado en las historias de la EDER CABA en cuanto a la mayoría de las personas de estas generaciones les descontaban o aportaban por sí mismas para la jubilación a lo largo de las trayectorias de trabajo en el sector, siendo que un 87 % de los años trabajados se realizan en condiciones formales (aportando o les descuentan). No obstante, merece señalarse que la informalidad en el empleo es un poco menor en las mujeres (7 % vs. 15 % de años acumulados en dicha condición entre las historias de varones), lo que nos lleva a preguntarnos si eso se relaciona con el hecho de encontrarse ellas mayoritariamente en condiciones de asalariadas.

Efectivamente, al analizar la relación entre los años de trabajo en condiciones informales y la categoría ocupacional en la que se encuentran, según los datos de esta misma encuesta, vemos entre los varones que, sobre el porcentaje de años de informalidad, un 75 % de esos años se dan en el marco del cuentapropismo.[7]

Tabla 7. Informalidad/formalidad en el empleo acumulada en las trayectorias TIC por sexo (%). CABA, 2019

Situación previsional	Varones	Mujeres	Total
Le descontaban para su jubilación	61.3	71.4	63.7
Aportaba por sí mismo para la jubilación	24.2	21.8	23.6
No le descontaban ni aportaba	14.5	6.8	12.6
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia con base en EDER CABA 2019.

En suma, en este eje hemos encontrado que las condiciones

de trabajo en lo que refiere a la informalidad laboral es baja entre estas generaciones en CABA, lo que se condice con la información, a nivel jurisdiccional y nacional con respecto al sector, mencionada en los antecedentes de este capítulo. Y ello se da en ambos sexos, si bien en los varones hay un porcentaje un poco más alto de años acumulados en informalidad laboral, lo que probablemente esté asociado a que hay una mayor proporción de cuentapropismo entre ellos. Por el contrario, las mujeres, a lo largo de sus historias laborales, se encuentran en su gran mayoría en condición de asalariadas. Y con respecto al tamaño de las empresas en las que trabajan, en ambos sexos predomina la mediana empresa, pero ello en mayor medida para las mujeres. Asimismo, a lo largo de la historia laboral en la rama, se observa un interesante aporte en ambos sexos de quienes trabajan en soledad; y, en el caso de los varones, un aporte de años acumulados trabajados en microempresas (de 2 a 5 personas).

Por último, un factor que destacar, en lo que refiere a la brecha entre sexos en la rama, es la calificación de los puestos de trabajo. En efecto, en las historias de estas generaciones, los años acumulados en el sector entre los varones en carácter de profesionales son más del doble que las mujeres, mientras que ellas aportan solo un cuarto de los años acumulados en dicha condición. En consonancia, a diferencia de los varones, casi un tercio de los años trabajados por ellas se dan en puestos operativos.

6. Conclusiones

En este trabajo nos preguntamos, desde un enfoque longitudinal, sobre las desigualdades de género en la rama TIC en la Ciudad de Buenos Aires, para las generaciones 1948-1952, 1968-1972 y 1978-1982, que son las presentes en nuestra principal fuente de datos: EDER CABA 2019. No obstante, con el fin de complementar el análisis, también

fuimos contrastando las tendencias obtenidas con los datos provenientes de la EAH para el mismo año y las mismas generaciones.

Nos propusimos dos ejes analíticos, el primero referido a las diferencias por sexo en torno al nivel educativo requerido y su relación con la calificación del puesto al momento de ingresar a la rama. En el segundo, se abordaron las desigualdades por sexo en las características del empleo, así como en el tamaño del establecimiento en el que se insertan a lo largo de las trayectorias laborales.

Así, con respecto al primer eje, hemos encontrado que el calendario de entrada al mundo laboral TIC es más tardío en comparación al ingreso al mercado de trabajo en general, y que se sigue ingresando al sector en edades avanzadas, así como que la brecha entre sexos es más marcada. Ello lo hemos podido asociar, por un lado, a que en general la rama se caracteriza por trabajadorxs con altos niveles educativos. Por otro lado, a que a las mujeres se les estaría exigiendo un mayor nivel educativo para ingresar al sector, y ello no necesariamente se condice con una tarea de mayor calificación en el puesto obtenido.

En efecto, un factor que destacar en lo que refiere a la brecha entre sexos en TIC es la calificación de los puestos de trabajo en las trayectorias laborales. Al respecto, hemos profundizado el análisis en el segundo eje y encontrado que, en las historias de estas generaciones, los años acumulados en el sector entre los varones en carácter de profesionales (la calificación más alta) son más del doble que entre las mujeres, mientras que ellas aportan solo un cuarto de los años acumulados en dicha condición. En consonancia, a diferencia de los varones, casi un tercio de los años trabajados de ellas se dan en puestos de menor calificación (operativos).

En síntesis, los datos de esta fuente longitudinal revelan que la brecha entre mujeres y varones con relación a la

calificación se mantiene desde el ingreso al sector y a lo largo de la trayectoria, es decir, luego de transcurridos varios años de ocupación en la rama. A partir de los factores analizados, hemos podido ver que esta diferencia de calificación no se explica por el nivel educativo ya que, por el contrario, las mujeres ocupadas en la rama presentan niveles educativos más altos que sus colegas varones. Razón por la cual, a partir de los datos analizados, resulta pertinente considerar la hipótesis de la existencia de un sesgo de género en la rama. Cabe señalar que sería interesante seguir indagando este punto con fuentes que permitan captar qué carreras universitarias son las que han realizado estas mujeres, para poder analizar cómo incide en ello, ya que tanto la EDER CABA como la EAH no nos brindan dicha información. En relación con este punto, estudios sobre el tema (Guitart, Rabosto y Segal, 2022) han señalado que la educación formal muestra primas salariales débiles en el sector y que las primas varían en función de las carreras y los campos de estudio, siendo más fuertes para las carreras informáticas donde justamente se observa una baja presencia de las mujeres.

Por último, en relación con las condiciones de trabajo, la informalidad laboral en la rama TIC es baja, y esto ocurre en los dos sexos. Y en el caso de las mujeres, la informalidad acumulada a lo largo de las historias laborales es incluso más baja, lo cual probablemente se encuentre asociado a que ellas presentan mayor proporción de participación como trabajadoras asalariadas, mientras que los varones presentan un porcentaje mayor de cuentapropistas. No obstante, cabe aclarar que en ambos sexos predomina la inserción laboral en condición de asalariadxs, como lo han señalado otros estudios.

En suma, el presente estudio muestra las ventajas de trabajar con una encuesta longitudinal ya que permite analizar las características de lxs ocupadxs tanto al momento de su ingreso al sector como a lo largo de sus trayectorias laborales, que, al complementarse con los datos obtenidos a partir de

encuestas transversales como la EAH, posibilita así una perspectiva más compleja sobre las desigualdades de género en la rama TIC.

Referencias bibliográficas

Basco, A. I., y Lavena, C. (2019). *Un potencial con barreras: La participación de las mujeres en el área de Ciencia y Tecnología en Argentina*, Publications.

Cámara de la Industria Argentina del Software (CESSI) (2018). *La economía de la industria argentina del software*. *Ley de Promoción del Software y su impacto en la evolución del sector. Comparación Internacional,* Fundación Fiel.

Dirección General de Estadística y Censos (DGEyC GCBA) (2021). *EDER CABA 2019. Informe metodológico y primeros resultados,* Dirección General de Estadísticas y Censos del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Encuesta de Servicios Informáticos Mensual (ESIM) (2021). *Servicios informáticos.* Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA).

Guitart, V., Rabosto, A. y Segal, N. (2022). "Brechas de género en el sector de software en Argentina". *Integración y Comercio*, *48*, pp. 125-167.

Míguez, P. (2017). "Trabajo, conocimiento y precariedad laboral en el capitalismo contemporáneo". *Revista Ciencias Sociales*, *93*, pp. 74-79.

Observatorio de Economía del Conocimiento (OEC) (2023). *Informe economía del conocimiento*, *26*.

Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la Argentina (OPSSI) (2020a). *Sector SSI/OPSSI. Coyuntura 2019-2020*. *Comisión de estadística de CESSI*.

Observatorio Permanente de la Industria del Software y Servicios Informáticos de la Argentina (OPSSI) (2020b). *Las mujeres conquistan cada vez más espacios en la industria IT*,

CESSI.
Polo Tecnología Informática de Buenos Aires (2022). *Sector IT en CABA Informe de seguimiento*.
Rabosto, A. y Zukerfeld, M. (2019). "El sector argentino de software: desacoples entre empleo, salarios y educación". *Revista Ciencia, Tecnología y Política, 2*, 2, pp. 1-9.
Sosa, M. L. (2018). *Las transiciones educación secundaria-trabajo en egresados de la educación técnica en Argentina. Abordaje comparativo de la construcción y la informática (2003-2014)*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Sosa, M. y Ferraris, S. (2021). "Generaciones, género y TICs. Análisis de trayectorias laborales de hombres y mujeres de la Ciudad de Buenos Aires". Ponencia presentada en el *Conversatorio sobre juventudes, políticas y violencia en América Latina*, realizado en noviembre del 2021, organizado por Centro de Investigaciones Antropológicas (CIAN), Universidad de Costa Rica (UCR).
SysArmy (2023). *Resultados de la Encuesta de sueldos.*
Szenkman, P. y Lotitto, E. (2020). "Mujeres en STEM: cómo romper con el círculo vicioso". *Documento de políticas públicas*, *224*, CIPPEC.
Trombetta, M. y Cabezón Cruz, J. (2021). "Brecha salarial de género en la estructura productiva argentina." *Documentos de Trabajo del CEP xxi, 2*. Centro de Estudios para la Producción XXI -Ministerio de Desarrollo Productivo de la Nación.
Yansen, G. (2020). "Género y tecnologías digitales: ¿qué factores alejan a las mujeres de la programación y los servicios informáticos?". *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, *17*, pp. 239-249.
Yansen, G. y Zukerfeld, M. (2013). "Códigos generizados: la exclusión de las mujeres del mundo del software, obra en cinco actos". *Universitas Humanística*, *76*, pp. 207-233.

1. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↵
2. IIEP-UBA-CONICET/IIGG-FSOC-UBA/ Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↵
3. Otro capítulo del presente libro realiza un abordaje cualitativo sobre el tema (Millenaar, Pozzer y Maccarini, en este volumen). ↵
4. Porcentaje que tuvo/tiene empleo TIC sobre el total de historias de estas generaciones que alguna vez trabajaron (99 %). ↵
5. Por ejemplo, dentro de lxs ocupadxs en la Ciudad de Buenos Aires, para estas mismas generaciones las mujeres presentan un 56 % de nivel universitario completo, mientras que los varones presentan un 43 % (fuente: EAH CABA, 2019). ↵
6. Sería interesante poder indagar en el detalle de los títulos universitarios que poseen esas mujeres. En el presente artículo, no pudimos hacerlo debido a que es una limitación de la fuente, ya que no cuenta con el nombre del título universitario que poseen. ↵
7. Se omite tabla al respecto. ↵

6

Trayectorias de mujeres en tecnología

La elección, las estrategias de formación y las desigualdades de género

Verónica Millenaar,[1] José Pozzer[2] y Luciana Maccarini[3]

1. Introducción

Desde hace algunos años, la agenda de las políticas de formación para el trabajo dirige una especial atención hacia el empleo orientado a las tecnologías de la información (IT, por su sigla en inglés). Esto sucede no solo en nuestro país, sino de modo global: se postula que las transformaciones tecnológicas, además de alterar enormemente la organización del trabajo y los procesos productivos en su conjunto, significan también nuevas oportunidades de empleo, generando el desafío de impulsar la formación adecuada (CEDEFOP, 2018; Basco *et al.*, 2020). Se sostiene que el actual contexto de cambios acelerados en términos tecnológicos abre oportunidades para el trabajo, facilitadas por arreglos institucionales más flexibles y el trabajo remoto (CINTERFOR, 2017; Bustelo *et al.*, 2019). Los emprendimientos de la economía digital están teniendo un rol crucial en la salida de la crisis luego de la pandemia global del COVID-19. En este marco, las políticas de formación al respecto se han vuelto clave como modo de impulsar la reactivación

económica y promover el empleo.

En Argentina, el sector SSI[4] es un nicho de empleo clave de la estructura productiva porque viene mostrando un crecimiento vertiginoso en los últimos quince años, con un gran potencial exportador, salarios elevados, alta generación de empleo joven y alta formalidad laboral (CEP XXI, 2020). Como se describe en un trabajo anterior (Millenaar *et al.*, 2023), de las 2.800 empresas de esta actividad existentes en enero de 2007, se pasó a casi el doble (5.314 firmas) en junio de 2022, lo que convierte al sector en uno de los que más crecieron en términos relativos. Una tendencia aún más marcada se observa en el empleo, donde casi se triplicaron los puestos en el período observado, mientras que, para el mercado de trabajo general, este incremento fue de solo un 20 %. A diciembre de 2022, la industria informática argentina empleaba a 142.826 trabajadores, en su mayoría en relación de dependencia. Además del crecimiento del empleo, es preciso señalar que el sector se caracteriza por condiciones laborales donde priman la formalidad y los salarios relativamente altos. De acuerdo con estimaciones realizadas por el CEP XXI con la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), el sector mostraba, en el año 2021, un nivel de formalidad laboral promedio de 86,4 %. Por otro lado, los datos del Sistema Integrado Previsional Argentino (SIPA) señalaban que, en el mismo año, el salario en SSI era 93,7 %, superior a la media general de la economía.

Este panorama parece explicar la multiplicación de diferentes programas y dispositivos de formación que se orientan al aprendizaje de la programación. La formación orientada al empleo en este sector no solo se cubre a través de las propuestas educativas del nivel superior universitario y no universitario, sino también a partir de la educación secundaria técnica y la formación profesional, que ofrecen especializaciones y cursos directamente orientados al empleo

vinculado al desarrollo de *software*. Como muestra la literatura, se trata de un sector que se caracteriza por no exigir títulos universitarios a los candidatos a emplearse en los diferentes puestos de trabajo que se ofrecen (Rabosto y Zukerfeld, 2019; Yansen, 2023). De este modo, las variadas propuestas de formación, de diferentes niveles y formatos, parecen cumplir un rol clave en la promoción de la empleabilidad orientada a esta actividad.

En este marco, el presente artículo tiene como fin problematizar el rol de la formación en las trayectorias de inserción en tecnología, y analizar, en particular, las experiencias de las mujeres, en cuanto se trata de un sector altamente masculinizado en el cual abundan brechas de género y prácticas sexistas. En el tercer trimestre de 2022, del total de 141.357 empleados registrados en actividades de informática, 47.016 eran mujeres (33,3%), y 94.340, varones (66,6 %) (OEDE- MTEySS, 2022). A la escasa presencia de mujeres, se suma que su participación muestra una distribución desigual por área de actividad, jerarquía e ingresos (Yansen, 2023). Como contraparte, las mujeres son minoría en todos los niveles educativos orientados a la informática y padecen discriminaciones y segregaciones en dichas experiencias de formación (Jacinto *et al.*, 2020; Merino, 2023), aunque, al mismo tiempo, las que están insertas tienden a mostrar mayor nivel educativo que los varones en los mismos puestos laborales (como también se muestra en el artículo de Ferraris y Sosa, en este mismo volumen).

¿Cómo se configuran las trayectorias de formación de las mujeres en las tecnologías, en cuanto sector altamente masculinizado? ¿Cómo surge en ellas el interés por vincularse con esta actividad? ¿Qué experiencias y desigualdades de género vivenciaron y continúan experimentando las mujeres en sus trayectorias de formación? A partir de una investigación cualitativa, basada en entrevistas con mujeres trabajadoras del

sector (o que aspiran a serlo), el artículo a continuación procura analizar las trayectorias de formación de mujeres programadoras desde una perspectiva de género, para profundizar en el modo en que se configura la elección por esta actividad y las estrategias que se adoptan para alcanzar ese propósito. En los deseos, las decisiones y las prácticas educativas de estas mujeres, las desigualdades de género ocupan un rol determinante como elemento obstaculizador o ralentizador de sus carreras profesionales y, como consecuencia, exigen estrategias de formación complementaria, de fortalecimiento subjetivo y de autoconvencimiento acerca de las propias capacidades.

A continuación, el artículo se divide en cinco apartados. El primero de ellos, a partir de una revisión bibliográfica sobre el tema, describe el abanico amplio y complejo de la formación para el trabajo orientada a las tecnologías. El segundo avanza en la problematización de las desigualdades de género que presenta el sector y que se reflejan también en las instancias educativas. El tercer apartado presenta el diseño teórico-metodológico de la investigación y la estrategia analítica adoptada, centrada en la reconstrucción de trayectorias desde una perspectiva de género. En el cuarto y quinto, se analizan las diferentes trayectorias de formación identificadas, que permiten reconocer discursos y prácticas heterogéneos en la aproximación a la actividad, pero también aspectos comunes relacionados con las desigualdades de género que se describen en sus múltiples y diferentes aspectos.

2. La formación para el trabajo en el sector de las tecnologías de la información

Desde una mirada amplia, la formación para el trabajo (en adelante FpT) se encuentra y se produce en diferentes entornos institucionales del sistema educativo, pero también en otras por fuera de él, donde se desarrollan aprendizajes “no formales” e

"informales".[5] La mirada de las trayectorias individuales permite advertir que esta formación se configura en un *mix* donde se entrelazan educación formal, formación profesional y aprendizaje en el trabajo (Gallart, 2008). De ese modo, se puede reconocer la diversidad de experiencias por las que las personas transitan y construyen diferentes saberes.

Estudios específicos del sector SSI (Dughera *et al.*, 2012; Rabosto y Zukerfeld, 2019; Adamini, 2020) han hecho importantes contribuciones para comprender las particularidades de la FpT en la actividad y los modos de aprender los saberes requeridos para la inserción y el desarrollo profesionales. En particular, Dughera *et al.* (2012), al identificar las diferentes fuentes de aprendizajes de trabajadores/as informáticos/as, las clasifican en tres tipos:

a. formal, en las tecnicaturas secundarias y terciarias y en carreras universitarias del sistema educativo público y privado;
b. no formal, en cursos, capacitaciones y certificaciones, acotados al dominio de un lenguaje de programación en particular, herramientas específicas, o incluso habilidades de organización y gestión de procesos productivos, en detrimento en formaciones integrales y prolongadas;
c. informal, mediante procesos de aprendizajes no institucionalizados en el puesto de trabajo o el tiempo extralaboral.

Este último tipo de formación resulta el menos sistemático e implica mecanismos estrictamente autodidactas, como la búsqueda de información en foros de Internet, el aprendizaje que se construye en la experiencia laboral *learn by doing*, los saberes que circulan entre grupos de pares, el aprendizaje mediado por la web dentro y fuera del tiempo de trabajo (Montes Cató, 2010; Dughera *et al.*, 2012).

Si bien, dentro del ámbito IT, se desarrollan tareas

calificadas, como por ejemplo la producción de *software*, no es requisito contar con credenciales académicas que certifiquen la posesión de las técnicas para el desempeño (Dughera *et al.*, 2012). Esto se traduce en una dinámica interna de gestión del trabajo que hace que las credenciales educativas formales[6] ocupen un lugar subsidiario en los procesos de reclutamiento, de promoción laboral y en términos de salarios, donde los factores que tienen mayor relevancia se visibilizan en los proyectos desarrollados, la experiencia laboral y las competencias de manejo de tecnologías (Rabosto y Zukerfeld, 2019; Yansen, 2023).

Las investigaciones coinciden en remarcar la importancia que tienen en el sector SSI otras formas de aprender que difieren de la "educación formal". Ante su crecimiento productivo, la demanda de empleo y la limitación de personas calificadas para insertarse en él, han cobrado relevancia experiencias de formación "no formales", desarrolladas en el marco de políticas y programas específicos, promovidos desde el Estado –en sus distintos niveles nacional, provincial y municipal–,[7] con resultados diversos (Adamini, 2020; Observatorio de Trabajadores Informáticos, 2022).

Asimismo, también se puede reconocer la participación del actor empresa en la formación para el trabajo. Tanto por su intervención en el desarrollo de propuestas de programas públicos-privados que ofertan cursos, como en la generación de estrategias formativas al interior de las organizaciones, mediante *bootcamps* y la incorporación de *trainees* (aprendices). En particular, los *bootcamps* de programación se plantean como una opción para hacer frente a la "escasez de capital humano en el área digital", y son propuestos como caminos formativos "alternativos" para el desarrollo de habilidades (Cathles y Navarro, 2019).[8]

En este marco, podemos advertir la diversidad que caracteriza la FpT vinculada al sector: esta no aparece

estructurada y organizada, ante lo cual la revisión de trayectorias de sus trabajadoras puede ayudarnos a comprender las múltiples experiencias de formación y aprendizaje (y sus posibles combinaciones formales-no formales-informales) en sus recorridos hacia la inserción laboral.

3. Desigualdades de género en un sector "no típico" para las mujeres

La digitalización de la industria y el rol preponderante que asumen las áreas de las tecnologías de la información, a partir del proceso de adopción tecnológica, conducen a una demanda creciente de recursos humanos altamente calificados para los trabajos del futuro (Szenkman *et al.*, 2021). Sin embargo, la reestructuración de las dinámicas productivas genera efectos distintos en varones y mujeres, produciendo brechas y desigualdades de género en el sector SSI. Diversas investigaciones señalan con preocupación la subrepresentación femenina tanto en las matrículas de cursos y carreras STEM (ciencia, tecnología, matemática e ingeniería, por sus siglas en inglés), como en la mayoría de las actividades laborales que se enmarcan en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Tal como señalan Sáinz *et al.* (2020), en España las mujeres no llegan al 20 % de los efectivos del sector, y lo mismo ocurre con el resto de los ámbitos tecnológicos. Los factores que explican la baja representación femenina en las áreas tecnológicas son complejos y están relacionados con las prácticas educativas, con la acreditación de los diferentes tipos de competencias informáticas, así como también con las preferencias de las niñas y mujeres respecto a las actividades TIC y STEM, sin olvidar la organización predominantemente masculina del tipo de trabajo, así como la organización de los horarios de las empresas de estos sectores (Sáinz *et al.*, 2020). Por el contrario, se encuentran sobrerrepresentadas en sectores de la economía menos

dinámicos donde desempeñan ocupaciones rutinarias que pueden ser más fácilmente reemplazables por la tecnología. Dicho escenario acentúa la brecha de género en el sector, que además acrecienta y alimenta la brecha por ingresos y los niveles de desigualdad.

Estudios previos caracterizan al sector tecnológico como un espacio en donde predominan lógicas masculinas, hostiles y competitivas que generan en muchas ocasiones la autoexclusión de las mujeres, y en otras tantas las obliga a esforzarse el doble (Basco y Lavena, 2019). En relación con el nivel educativo, datos del Ministerio de Trabajo de la Nación indican que las mujeres están sobrecalificadas respecto de sus pares varones en el sector SSI: el 70,1 % de las mujeres completaron el nivel secundario o superior, en tanto los varones representan el 57,3 % (MTEySS, 2021). Es decir que las mujeres ocupadas en TIC cuentan con niveles educativos significativamente superiores con relación a sus pares varones en la misma rama, hecho que hace suponer que buscan estar mejor preparadas para sortear distintos obstáculos y barreras en esos espacios.

Como señala Maffia (2008), una vez que las mujeres logran integrarse a los ambientes académicos o productivos, diferentes trampas acechan. Además del “techo de cristal” y el “piso pegajoso”, existen barreras internas y externas, segregación horizontal, desigualdad salarial y minorización. La dificultad de no poder conciliar la vida familiar y la laboral a causa del desigual reparto de trabajo doméstico y de cuidados genera que las mujeres tengan menos horas disponibles para dedicar a las jornadas intensas, la disponibilidad total y la dedicación extralaboral. A pesar del desarrollo profesional de las mujeres, la presencia de la doble jornada laboral (productiva y reproductiva) y el desafío de poder articular tareas laborales y familiares marcan un punto de inflexión en el proceso de su profesionalización donde se ven obligadas a buscar

alternativas, aunque ello implique menor remuneración o jerarquía (Iavorski y Somma, 2018).

Otro obstáculo para la incorporación de mujeres al mundo de las tecnologías es ocasionado por los estereotipos de género que delinean las prácticas educativas y culturales performando los gustos y las elecciones de las mujeres en sus trayectorias profesionales. Como señala Panaia (2014), desde niñas las mujeres son preparadas para su rol de esposas y madres y aprenden la docilidad y la obediencia; en cambio, los varones son formados desde la infancia para el control de sí mismos, para competir y convertirse en jefes, padres y esposos proveedores. De esta manera, la división sexual del trabajo y los estereotipos van condicionando las trayectorias profesionales de las mujeres.

Los dispositivos de formación profesional (en adelante FP) producen distintos modos de subjetivación que se vinculan a la división sexual del trabajo, y las mujeres, en general, son formadas para ocuparse de las tareas domésticas y de cuidados (Millenaar, 2017). Así encontramos una marcada segregación horizontal tanto en la FpT como en carreras universitarias que reflejan matrículas y sectores de la economía altamente feminizados, como los ámbitos de enseñanza, salud y cuidados, por un lado, y carreras y sectores de la economía dinámicos e innovadores donde son mayoría los varones, por el otro. Aquellas mujeres que logran formarse y trabajar en sectores "no típicos", que escapan a "la norma" o a ese lugar para ellas destinado, sufren en muchas ocasiones discriminación y desvalorización en su accionar. Hecho que se visualiza en la conformación de las matrículas; de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica de Argentina (INET, 2021), de un total de 693.289 matriculados en la escuela secundaria técnica, solo el 33 % eran mujeres. A la baja participación de mujeres en la modalidad, se suma que estas se distribuyen de manera segregada en términos de género en las

diferentes especialidades que se ofrecen. En el caso de "informática" (o "computación", de acuerdo con la jurisdicción educativa), la matrícula femenina no supera el 30 %. En el caso del nivel superior técnico (no universitario), si bien el 59,9 % de sus estudiantes son mujeres, cuando se analiza por especialidad y por género, en informática solo el 29,8 % son mujeres (INET, 2021).

Si bien la cantidad de estudiantes en carreras vinculadas a la informática ha incrementado, su crecimiento ha sido menor al del total de las STEM (CET, 2022). En 2020, la cantidad total de estudiantes en carreras informáticas se componían por el 82 % de varones (90.595) y 18 % de mujeres (19.730); en tanto los egresos mostraban 85 % de varones (1.961) y 15 % de mujeres (340) (Marino *et al.*, 2023). Estos datos plantean algunas problemáticas de las trayectorias (ingreso, abandono, egreso) que repercuten en la escasez de profesionales y trabajadores calificados en el sector.

A pesar de los esfuerzos realizados a partir de políticas de acción positiva, como las formaciones en programación o cupos-cuotas en empresas TIC[9] para mejorar las condiciones diferenciales de desarrollo y generar que más mujeres participen en el sector, aún se evidencian resistencias para una implementación efectiva que pueda revertir las prácticas sexistas y discriminatorias.

4. Diseño metodológico y estrategia de análisis: el aporte de las trayectorias

A continuación, se presentan resultados parciales de un estudio exploratorio-descriptivo, basado en una metodología cualitativa que se propuso analizar las estrategias de formación y las trayectorias educativo-laborales de mujeres ocupadas en el sector de las tecnologías. Se realizaron 38 entrevistas semiestructuradas a mujeres adultas y jóvenes ya insertas en el sector o que aspiran a poder estarlo en un futuro próximo.[10]

Desde las entrevistas con estas mujeres, el propósito fue reconstruir sus trayectorias y estrategias de formación. El estudio priorizó contextos territoriales diversos: por un lado, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es uno de los principales polos tecnológicos del país, así como centros urbanos de otras provincias (Córdoba, Chaco y Corrientes). El criterio de selección de los casos fue amplio, incluyendo mujeres de diferentes edades (de 18 a 66 años) y con capitales educativos diversos.[11] Las características de la muestra pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 1. Características sociodemográficas de las entrevistadas

Total	38 (absolutos)	100 (porcentaje)
Grupos de edad		
18-32 años	22	58 %
33-66 años	16	42 %
Lugar de residencia		
CABA	12	32 %
PBA	11	29 %
Córdoba	7	18 %
Chaco	6	16 %
Corrientes	2	5 %
Nivel educativo		
Universitario completo	9	24 %
Universitario incompleto	16	42 %
Terciario completo	8	21 %
Terciario incompleto	3	8 %
Secundario completo	2	5 %
Nivel educativo alcanzado en el hogar de origen		
Universitario completo	5	13 %
Universitario incompleto	3	8 %
Terciario completo	9	24 %
Secundario completo	8	22 %
Secundario incompleto	12	32 %
Situación laboral		
Ocupada	31	82 %
Desocupada	2	5 %
Inactiva	5	13 %
Tiene hijos/no tiene		
Sí	13	34 %
No	25	66 %

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la tabla, casi la totalidad de las entrevistadas tiene algún tipo de cursada en el nivel superior (y

muchas con carreras avanzadas o que han culminado el nivel). Asimismo, la mayoría ha realizado algún tipo de curso de FpT (antes de entrar a la carrera, durante ella o después). Esto muestra el rol de la FP y capacitación no formal en cursos públicos, privados y ofrecidos por las propias empresas, que en esta actividad no solo constituye una puerta de acceso a la especialidad, sino que permite la formación permanente y la especialización. La oferta pública de FpT en todos sus niveles y modalidades está presente en muchos relatos de mujeres entrevistadas, aunque la formación principal es en el nivel superior.

Para la elaboración de este artículo, adoptamos una estrategia de análisis orientada a la reconstrucción de trayectorias educativo-laborales. De acuerdo con la literatura sobre el tema (Jacinto, 2010), el análisis de las trayectorias desde un enfoque teórico-metodológico busca comprender los recorridos entre la educación y el trabajo poniendo el foco en los propios sujetos, desde una perspectiva capaz de entrecruzar rasgos estructurales con perfiles subjetivos. En términos de género, esta mirada analítica otorga relevancia a la multiplicidad de aspectos y esferas de la vida que se articulan en la construcción de un recorrido biográfico (Millenaar, 2012). Una lectura desde las perspectivas de las trayectorias invita a reconocer y dilucidar la "gramática de género" (Segato, 2003) que organiza "caminos" diferentes en la inserción ocupacional –a través de mandatos, expectativas sociales, habilitaciones y restricciones específicas–, y que lleva a las mujeres (aunque no siempre del mismo modo) a otorgar sentidos y apropiarse del trabajo en sus particulares recorridos biográficos. Por ello, las desigualdades de género en el mercado de trabajo no solo se explican por las oportunidades laborales (caracterizadas por la segregación de género que las atraviesa), sino también por la disponibilidad subjetiva a emplearse en determinadas actividades laborales y en diferentes condiciones

de acuerdo al género. Como plantea Butler (2005), género es un hacer: una práctica reiterativa y referencial que no siempre se ajusta a las normas culturales reguladoras. Así, las trayectorias pueden ser concebidas desde este marco como el resultado de una compleja interrelación de identificaciones sociales heterogéneas (en dónde el género adquiere un lugar fundamental), que los sujetos despliegan como respuestas activas, muchas veces adhiriendo, pero también subvirtiendo los mandatos sociales (Millenaar, 2014, 2017). Esta perspectiva nos permite analizar al conjunto de entrevistadas desde una mirada profunda reconociendo la configuración de recorridos diferentes de aproximación a las tecnologías, en los cuales los aspectos de género resultan determinantes para obstaculizar o también ralentizar el vínculo con un sector caracterizado por sus segregaciones y restricciones para las mujeres.

5. Las trayectorias de las mujeres en tecnología: entre el deseo y las estrategias de formación

Al analizar las entrevistas efectuadas, puede observarse que la aspiración a formarse y trabajar en la actividad no surge del mismo modo entre las mujeres entrevistadas, reconociéndose una diversidad de formas de acercamiento a las tecnologías. Tampoco este acercamiento e interés surge en el mismo momento de sus trayectorias educativo-laborales. Como veremos, en ocasiones se conforma un deseo y acercamiento a temprana edad, que incide en las estrategias de formación que se llevan adelante. En otros casos, dicho acercamiento es posterior, con intenciones diferentes, y a veces, incluso, vinculadas a una lógica pragmática para facilitar la inserción laboral. Así, se encuentran variaciones y particularidades en la decisión por una determinada propuesta formativa u otra, así como en el momento en que esta aparece en el marco de la trayectoria educativo-laboral.

Como han planteado investigaciones anteriores, es posible

reconocer aspectos comunes en los relatos biográficos de las mujeres entrevistadas que nos permiten identificar grupos de trayectorias con características similares (Roberti, 2018; Millenaar, 2017). Este agrupamiento puede realizarse en función de dos elementos centrales: la configuración de la elección por las tecnologías, y la estrategia de formación que adoptan, en el marco de las múltiples posibilidades descritas. En el primer caso, se considera tanto la razón y motivación por la cual se vinculan con las tecnologías, pero también el momento en que esto ocurre, dentro del calendario biográfico de sus trayectorias. En el segundo caso, se considera a qué tipo de propuesta educativa se acercan y, al mismo tiempo, de qué modo combinan diferentes propuestas (por ejemplo, una carrera universitaria con cursos de FP). La combinación de todos estos elementos permite dilucidar deseos en torno a la actividad, los momentos en que aparecen estas motivaciones, así como el inicio del recorrido educativo y laboral, y el modo en que estratégicamente optan por diferentes propuestas educativas. El abanico de la oferta de FpT es analizada aquí no desde un enfoque institucional, sino desde la experiencia y el aprovechamiento de las propias sujetas mujeres, en el marco de condicionamientos y restricciones por su condición de género. En la tabla a continuación, se describen las particularidades de cada uno de los grupos de trayectorias.

Tabla 2. Trayectorias de formación de mujeres en la tecnología

Trayectorias de formación de mujeres en la tecnología			
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Fuente: elaboración propia con base en entrevistas.

Un primer grupo de mujeres (13 en total) muestra una trayectoria que hemos llamado “de vocación temprana”. Este es el caso de mujeres que manifiestan haber tenido una aspiración

a formarse en especialidades ligadas a la informática desde niñas y que ese deseo deriva de un acercamiento temprano a dispositivos tecnológicos, ya sea por el acceso a ellos en el marco de sus familias, por sus hábitos de consumo de las tecnologías y por el gusto por los videojuegos desde un interés lúdico. Desde pequeñas, las computadoras están presentes en sus deseos de formación y, por ello, en algunos casos, optan por una formación de nivel secundario en esta especialidad. Esto no es así en todas. En otras chicas, esta intención de formación se plasma en la inscripción a talleres o cursos, como complemento a la formación secundaria. Lo que es común al grupo es que, cuando terminan el secundario todas eligen una carrera afín a la actividad, tanto de nivel superior universitario como no universitario (Ingeniería o Licenciatura en Sistemas, Ciencias de la Computación, Ciencia de Datos, entre otras). La decisión de vincularse a una formación tecnológica se realiza como primera opción vocacional, y se opta por el nivel superior. Esta experiencia estuvo presente en chicas de mayor edad (que relatan de ese modo sus inicios), pero también en chicas más jóvenes.

> Siempre me gustó, yo a los 15 empecé a hacer cursos. Ya había hecho un curso de Office y después me tiré a un curso de desarrollo con Visual Basic. Ya en esa época, allá lejos. Y de ahí arranqué, a mí siempre me gustó la computadora. Yo arranqué, cuando hablamos con mis amigos, arranqué con Windows 3.1. Así que sí, de ahí vengo con la locura (P., 38 años, Corrientes).

> Hice muchos cursos cuando era chica y creo que mi pasión me la derivó mi papá. Fue mi papá quien compró una computadora en ese tiempo, en el 2009 por ahí, y ahí fue que empezó mi mundo, ahí como que le agarré el gustito. Y después porque, cuando era chica, en la escuela rural la mayoría eran varones, no había casi chicas, y bueno, estaba con ellos, que jugaban videojuegos (A., 24 años, Corrientes).

> Cuando estaba en la secundaria, tenía que elegir una orientación a seguir. En casa teníamos una computadora en aquel momento, yo crecí al lado de un monitor de esos bien grandotes, siempre me habían atraído mucho, y yo era la única que toqueteaba eso, digamos, mi papá a veces los usaba, pero yo me pasaba mucho tiempo ahí [...]. Me gustaba mucho eso, la interfaz, entonces me parecía muy atractivo y dije "Bueno, si la informática va por este lado y es con lo que más me estoy divirtiendo hasta el momento, bueno, ¡ya está!" (F., 20 años, Provincia de Buenos Aires).

Cabe señalar que, de este grupo, la mayoría, al momento de la entrevista, se encuentra ocupada en el área de informática, algunas de ellas en puestos de jerarquía. Las que no lo están se encuentran estudiando carreras orientadas al sector.

En otro grupo, que hemos llamado "de interés pragmático", el deseo por la formación en tecnologías se encuentra relacionado a una decisión de inserción laboral en empleos con salarios altos y condiciones óptimas (seis mujeres muestran esta trayectoria). Se trata de mujeres que explícitamente manifiestan haber comenzado la formación como una apuesta a contar con un perfil más empleable y acceder a buenas condiciones laborales. En este grupo, el momento en que se vinculan a las tecnologías también acompaña el final del secundario. Sin embargo, a diferencia del anterior grupo, ellas no relatan una pasión que se tiene desde niñas, sino una intención vinculada a las opciones de empleos disponibles para jóvenes. La decisión de una formación desde una lógica pragmática prima en sus relatos, y lo que se prioriza es la inserción laboral; por lo tanto, la formación que se elige está basada en la empleabilidad que la carrera o el trayecto promete, y se sostiene en función de las posibilidades que permite la trayectoria laboral en la actividad, que es la prioridad para estas mujeres.

> Cuando elegí la profesión, era como "Bueno, quiero buscar algo que tenga salida laboral", no terminar estudiando y después quedar en la nada. Entonces dije "Bueno, algo tengo que estudiar". [...]. Y salió Ingeniería en Sistemas porque se veía el furor, el crecimiento que iba a venirse a un par de años. Siempre que hablás de una ingeniería... Bueno... Se gana bien, si sos estratégico o si te sabés manejar, podés tener un buen sueldo. Yo vengo de Chaco y quería salir de mi mala economía, entonces mi propósito era ese (E., 27 años, Córdoba).

> La decisión viene vinculada un poco a conseguir trabajo. La facultad, a mí me gusta, pero es larga, son muchos años y esto me llevó a tomar la decisión de entrar a estudiar Programación. Hay mucha salida laboral y generalmente la modalidad de trabajo es híbrida. Eso ayuda mucho (G., 23 años, Provincia de Buenos Aires).

> Vengo de una familia de clase baja. Se me hizo insostenible económicamente estudiar [...]. Técnicamente no tenía conocimiento en ese momento, pero logré entrar a los veintiún años en mi primer trabajo en sistemas como soporte de campo. Sin formación. La única formación que tuve fue un curso en la UTN de Haedo de tres meses de introducción a Windows 3.1. Estoy hablando de épocas prehistóricas de la informática... curso que me había pagado mi abuela. [...]. Y ahí empecé con mi primer trabajo temporario de tres meses que fue un cambio rotundo y que me permitió seguir trabajando y llegar hasta donde estoy ahora (V., 44 años, Ciudad de Buenos Aires).

Aquí se destaca, como puede verse en la cita precedente, la limitación de recursos económicos para poder sostener una carrera universitaria y la necesidad de contar con formación que permita una rápida salida laboral.

Respecto a este grupo, puede señalarse una diferencia generacional entre las adultas y las jóvenes, ya que, en los

últimos años, cada vez se vuelve más visible la demanda de empleo en el sector, y entonces, entre las jóvenes, la decisión parece ser más razonada y planificada, basada en los argumentos que circulan en sus entornos: “Todos me decían que estudiara informática, que tiene buenos laburos”. Por el contrario, en las adultas, aparece de un modo más azaroso (por ejemplo, a partir del cruce con algún conocido que ya tiene vínculos con los empleos en el sector). De todos modos, en este grupo, se observa que casi la totalidad se encuentra ocupada en el sector, incluso sin completar los estudios que se inician (principalmente en carreras más cortas del nivel superior).

Un tercer grupo, que hemos llamado “de reconversión laboral”, presenta similitudes con el anterior descrito, pero, en este caso, la particularidad desde la que se configura el interés por la tecnología deviene de una trayectoria laboral ya iniciada con la que no se está conforme y se descubre, en las tecnologías, una actividad que les gusta y les augura una mejor trayectoria laboral. De este modo, en este grupo (en el cual se identifican 13 mujeres), el momento en que deciden iniciar una formación es posterior: entran a los cursos o la formación elegida como adultas y con experiencia laboral, en ocasiones frustrante. Se identifican aquí también mujeres con carreras universitarias ya iniciadas (por ejemplo, en áreas humanísticas, medicina o psicología) que deciden realizar algún curso de formación vinculado a la programación con el fin de poder cambiar de trabajo y reorientar el perfil laboral y educativo. En general, se opta, primero, por cursos de formación cortos, lo que luego deriva en formaciones más largas que permiten una mejor acreditación de los saberes. Pero en todas la prioridad es el mejoramiento de la trayectoria laboral.

> Yo estudiaba Música y Ciencias de la Educación. Y tenía trabajos bastante chotos, como en *call centers*, en atención al cliente… Hasta que empecé con un emprendimiento de armado de páginas

web, pero contratábamos a otras personas para que hagan la parte de programación. Y en un momento digo: “No, yo esto lo tengo que aprender porque lo necesitamos”, y ahí empecé a hacer unos cursos. Y abría justo una carrera en la UNLaM, que era Tecnicatura en Desarrollo Web, me quedaba perfecto, era gratis, podía estudiar, siempre me gustó estudiar, así que me anoté, y después me recibí (R., 44 años, Provincia de Buenos Aires).

Yo trabajaba en un centro de estética de recepcionista. Me di cuenta que todo lo que me gustaba hacer era buscar una solución informática para las cosas. Por ejemplo, me entretenía pensando cómo armar la base de datos de los clientes, que salte la notificación si hace días que no viene o que no llama. Cosas así, era como lo que me entretenía. Y dije “Bueno, voy a probar”. No tenía nada de conocimientos, cero (T., 32 años, Ciudad de Buenos Aires).

Empecé estudiando Física [...]. Yo trabajaba en un *call center*. Estuve siete años trabajando ahí, y no quería seguir más porque era demasiado estresante. Durante la pandemia me ayudó muchísimo el estar en casa para poder perfeccionar lo que era la programación. Y empezar a hacer proyectos por mi cuenta para conseguir el primer trabajo [...]. Porque en el 2017, había hecho un *bootcamp* de un lenguaje en particular y ahí me cambié a lo que es la Tecnicatura en Programación, en la UTN (J., 29 años, Chaco).

Como puede verse, en este grupo, las mujeres van descubriendo de qué se trata el campo de las tecnologías a partir del deseo de brindar mejoras a la propia trayectoria laboral. Para ello, eligen, en un primer momento, acercarse a este conocimiento a partir de cursos de formación. Se mencionan cursos como el Programa 111 Mil, el Programa Argentina Programa, *bootcamps* de formación que ofrecen las empresas, etc. Estos primeros acercamientos posibilitan, luego,

el acceso a un nivel de formación más alto, como una licenciatura o tecnicatura. La mayoría en este grupo logra insertarse en puestos de diferentes perfiles del sector (en desarrollo de *software*, pero también en *testing*, diseño o capacitación). También aquí se reconocen mujeres desocupadas, o que se encuentran ocupadas en otros empleos y aspiran a un cambio.

Un último grupo de trayectorias de mujeres (seis casos), que hemos llamado "de complementación educativa", se caracteriza por haber concluido una formación en otra especialidad o sostener una trayectoria laboral en otra actividad, y por desear formarse en tecnologías con el fin de complementar su perfil educativo y de trabajo, ganando una especialización en el marco de su formación o actividad de base. Así, por ejemplo, dentro de la Carrera de Artes Visuales, se identifica una especialización en el uso de tecnologías. También una estudiante de la Carrera de Física señala la importancia de esta formación como complemento. O también aquellas que vienen teniendo una trayectoria laboral en un área específica (área contable o de comunicación social, por ejemplo) vislumbran que la formación tecnológica permite una especificidad en el campo de aplicación de su desempeño profesional. En este caso, se opta por trayectos de formación más cortos, con el fin de la complementación, que se inician después de un cierto recorrido educativo y laboral. Aquí también la mayoría se encuentra ocupada, pero no necesariamente en el área, sino que utilizan estos conocimientos de forma más indirecta.

> Me interesó porque es como un nuevo tema. También para ampliar un poco de conocimiento. Aunque no me dedique a eso, conocer de qué se trata. […]. Y sumar también aparte de lo que hago, algo nuevo. Y me gustó, pero no estoy buscando un cambio [la entrevistada trabaja en un estudio contable], sino que mi

> intención es incorporar más conocimientos (M., 35 años, Chaco).

> Yo hice la Licenciatura en Artes Visuales. Y en la carrera, que era totalmente de arte, había una orientación que se llamaba Digitalización. Todo orientado a hacer obra con tecnología. Me rompió la cabeza. Ahí me metí con robótica y programación [...]. Yo, por mi crianza y por mis costumbres, tengo el chip que todavía lo estoy desarmando, que es que las mujeres van para el lado de la psicología, para el lado del trabajo social, como para esas materias más de humanidades. Y los varones más para la economía, la administración, la física, la química, esas materias. Y en el arte se hace como un *mix* y vienen todas esas ramas, todos los géneros, y se arma una cosa muy rica (A., 31 años, Ciudad de Buenos Aires).

En la cita precedente, se vislumbra la reflexión en torno a los estereotipos que atraviesan la elección vocacional, que, como dijimos, tiende a generar que las propias mujeres no elijan carreras afines a la tecnología. Esta cuestión se revisa con la carrera educativa ya iniciada, y entonces las mujeres se logran animar a estudiar esta disciplina.

La posición dubitativa respecto a la elección por las tecnologías es un rasgo que se reconoce en los testimonios de diferentes entrevistadas, más allá del grupo al que pertenezcan. Las de vocación temprana también relatan sus dudas al iniciar las carreras que eligen. Las mismas dudas son relatadas por las mujeres de otros grupos. Se observa entonces, en todos los grupos, el esfuerzo (e incluso el costo) que significa el hecho de acercarse a las tecnologías. En el próximo apartado, veremos que animarse a derribar estereotipos y acercarse a los cursos "no típicos" implica, en ocasiones, varios años y un proceso paulatino de adquisición de confianza y preparación. De este modo, los distintos grupos de trayectorias muestran que las mujeres que se relacionan con las tecnologías lo hacen desde intereses diferentes y a partir de procesos a veces más rápidos y

otros de mayores idas y vueltas, en donde emerge, como elemento central, la posibilidad de animarse y ganar confianza y seguridad para acercarse a esta actividad. Asimismo, también cobra relevancia el papel de la FpT en esa búsqueda de adquisición de entrenamiento, seguridad y confianza.

6. Lo que es común en todas las trayectorias: las desigualdades de género en la formación

Como se ha mostrado, los grupos de trayectorias adquieren rasgos diferentes en cuanto a la motivación para acercarse a las tecnologías y en relación con las estrategias de formación elegidas para ello. Sin embargo, también pueden vislumbrarse rasgos comunes a todos los grupos, que principalmente están relacionados con los modos en que se enfrentan y vivencian las desigualdades de género.

En este apartado, analizamos estas desigualdades, principalmente relacionadas con sus experiencias de formación. Como se ha mostrado largamente, las mujeres que desarrollan una trayectoria académica y laboral en las llamadas "disciplinas STEM" enfrentan barreras antes y después de formarse en estas áreas, como también durante la formación, basadas en estereotipos familiares y sociales (Basco y Lavena, 2019). Es importante resaltar que, en el caso de nuestras entrevistadas, la pregunta sobre su experiencia en las instituciones educativas genera, de modo compartido en todos los grupos de trayectorias, muchas críticas y relatos alarmantes de situaciones de discriminación. Esto ocurre principalmente en las instancias que son presenciales y más tradicionales, como la secundaria técnica, el nivel superior técnico y la universidad (en carreras como Ingeniería, entre otras), y reitera lo que ya se ha analizado en estudios anteriores (Jacinto *et al.*, 2020).

En primer lugar, distintas situaciones de discriminación en las instancias de formación formales tienen que ver con que los profesores dan por sentado que las mujeres no pueden resolver

problemas técnicos complejos o no tienen la capacidad de hacerlo, o que la expresión de su feminidad afecta sus conocimientos y saberes técnicos. En muchas ocasiones las entrevistadas expresan que deben demostrar ser brillantes ya que se les exige el doble de esfuerzo que a sus pares varones.

> Sí me pasó en la escuela técnica con un profesor […]. Tuve un problema porque me quería dar trabajos más fáciles por el hecho de que era mujer. El profesor lo decía así tal cual, explícitamente, “Te voy a dar este circuito porque es más fácil y vos sos chica”. Y claro, me decía a mí misma: “¿Me lo está diciendo en serio? Estoy en quinto año de una carrera técnica, ¿cómo va a decirme eso?”. ¿Me entendés? En pleno 2022, ¡por el amor a Dios! (S., 19 años, Ciudad de Buenos Aires).

> Hace ocho años que arranqué mi primer año en la facu. En ese momento una no tiene las herramientas que va ganando después. Sí, los primeros años sentí la discriminación. Cosas como que el profesor te discrimine porque iba con las uñas pintadas. Me pasó de ir a un final y estar muy bien preparada y de todas maneras el profesor me dijo: “Te voy a poner un 4 porque se ve que tuviste tiempo para pintarte las uñas”. Las profesoras mujeres también son bastante machistas. Hubo una vez, en cuarto año, una profesora que empezó la clase diciendo que, para que la mujer pueda llegar a un cargo alto, tiene que arrodillarse primero (E., 27 años, Córdoba).

> No es que en la misma facultad te dicen “Ah, porque sos mujer”, la barrera es invisible y ahí depende más del carácter de cada una. Por ejemplo, en la facu hubo veces que yo he hecho una pregunta y el profesor no me responde. Después va otro chico con la misma pregunta que yo hice y le explican todo […]. Te das cuenta en el trato, en el favoritismo, nosotras somos realmente las últimas del tarro. Entonces, bueno, imaginate una chica de 18 años que a lo mejor no tenga forjada su personalidad, su seguridad… esto le hace mal, ¿entendés? (O., 28 años, Córdoba).

La cita precedente muestra que la desconfianza por parte de profesores respecto a las capacidades de las mujeres también se suma a las dudas propias que atraviesan las entrevistadas. Muchas son las mujeres (y esto pudo observarse de modo transversal en todos los grupos de trayectorias) que no se sintieron con la confianza suficiente para acercarse a la actividad en un primer momento. Este es un aspecto analizado en el área de informática: las mujeres tienden a autoexcluirse de estas actividades por considerarlas parte del territorio masculino (Vergés Bosch, 2012). Así lo relatan las entrevistadas.

> No lo había visto como una oportunidad para mí, nunca vi que podía desarrollarme en eso que me interesaba, y que podía ser una oportunidad de trabajo, una profesión posible para mí. Cuando pensaba en programación, decía "Bueno, para mi hermano" como una visión social que ya venía inculcada (E., 19 años, Córdoba).

> La tecnología siempre me gustó. Pero tenía ese miedo de que no soy capaz, es difícil, no voy a poder. No es para mí. Y fueron muchos años de sentir que me gustaba, pero a la vez sentir que no era para mí (S., 34 años, Provincia de Buenos Aires).

En segundo lugar, las mujeres refieren al trato discriminatorio en las experiencias de formación. Las mujeres siempre son minoría en carreras vinculadas a las tecnologías en todos los niveles. Por lo tanto, lidiar con los compañeros varones es una de las cuestiones centrales que sortear si se aspira a sobrellevar ese período de formación. Si bien muchas mujeres relatan no haber tenido problema con sus compañeros y ellas mismas sentirse "un compañero más", lo cierto es que se dejan entrever estrategias de acomodamiento a las lógicas masculinas de sociabilización para llevarse bien con el grupo, e

incluso para pasar relativamente inadvertidas en él. También hay quienes relatan situaciones de compañeros que han buscado sacar provecho de las mujeres (obligándolas a hacer sus trabajos prácticos, por ejemplo) y comentarios fuera de lugar por parte de ellos, así como burlas y otras situaciones de discriminación simbólica en el marco de las mencionadas microdesigualdades.

> Durante el año yo tuve un par de charlas con un par de compañeros, y uno dijo en clase, abiertamente, que las mujeres no elegíamos estas carreras porque teníamos el cerebro distinto, porque biológicamente no estamos destinadas a trabajar con estas cuestiones, y lo dijo en clase… Te lo cuento y se pone la piel de pollo (S., 34 años, Córdoba).

Cabe señalar, no obstante, que ciertas instituciones, en años recientes, han iniciado un trabajo de desnaturalización de estas discriminaciones existentes, y esto es algo que las mujeres entrevistadas rescatan. Así, por ejemplo, los institutos de nivel superior técnico han venido implementando jornadas de educación sexual integral, tal como lo marca la ley en Argentina (Ley n.º 26.150 del año 2006). Esto es relevante porque genera movimientos institucionales que inciden en revisar prácticas sexistas. Pero lo cierto es que, salvo en ciertas instituciones, la experiencia educativa que prima se encuentra atravesada por situaciones de discriminación, principalmente a través de prácticas de desvalorización de las mujeres en esos espacios. Las entrevistadas señalan que deben tener un carácter fuerte. El fortalecimiento del carácter es uno de los procesos de transformación subjetiva necesarios para sostenerse en los espacios educativos, culminarlos y también acceder al trabajo en esta actividad.

> Todas las mujeres que están, todas, tienen personalidad fuerte,

> tienen carácter fuerte, saben moverse en el ámbito, no son quedadas. Al contrario, si necesitan aprender algo, van y lo aprenden, si necesitan cambiar algo, van y lo cambian. O sea, tienen ese tipo de personalidad, todas somos medio parecidas (J., 29 años, Chaco).

Como puede verse, las desigualdades que experimentan las mujeres en sus trayectorias de formación no son pocas. Aprender a revertir los propios temores y la tendencia a la autoexclusión, así como el trabajo de desnaturalizar los mandatos que persisten en el imaginario social respecto a las tecnologías como un territorio masculino, es una de las primeras y principales barreras que sortear. Pero luego también surgen obstáculos en los propios recorridos educativos, en los cuales aparecen prácticas sexistas que las mujeres, una y otra vez, tienen que sobrellevar. También se observa que, a las primeras experiencias de autoexclusión (en las cuales son las propias mujeres las que deciden no participar de la actividad), les continúan interesantes procesos de autoinclusión en los cuales las mujeres van encontrando modos de adaptación o acomodamiento a las lógicas de esta actividad masculinizada, e incluso modos de cuestionamiento e interpelación de esta desde una posición de género.[12] Estos procesos de autoexclusión/ autoinclusión se identifican de un modo transversal en los distintos grupos de trayectorias. Así, por ejemplo, las de vocación temprana van ganando confianza a medida que van avanzando en su formación (que comienza ya en el propio nivel secundario). En las trayectorias de interés pragmático, el acercamiento se da de un modo más aproximativo, a través de cursos de FP o capacitación laboral, que les permiten adquirir confianza para luego animarse al nivel superior. En las trayectorias de reconversión laboral, es la experiencia laboral y educativa previa la que les otorga mayores seguridades para animarse a probar sus capacidades en las tecnologías. Por

último, en el caso de las trayectorias de complementación, la tecnología es un camino hacia la especialización, pero están sostenidas por una formación previa. En todos los casos, la estrategia de formación en cursos más cortos parece ser una opción para aproximarse más cautelosa y paulatinamente a la actividad, e incluso, de este modo, estar "más armadas" para sostener las carreras universitarias.

En las entrevistas, es recurrente el señalamiento de los estereotipos de género que priman en las propuestas formales y tradicionales, incluyendo también a la FP, como se ha mostrado en un estudio anterior (Jacinto *et al.*, 2021). Sin embargo, también podemos advertir menos referencias a dichos estereotipos en aquellas propuestas de FP y de capacitación laboral que incluyen algún componente de género, así como en otro tipo de propuestas formativas no formales y en la capacitación laboral ofrecida por las empresas (que se caracterizan por su menor duración y carga de contenidos, una orientación más dirigida al entrenamiento laboral, así como una modalidad de cursada a distancia en donde se perciben con menos intensidad las lógicas institucionales discriminatorias). En el caso de programas de formación que incluyen algún componente de género, así como en la capacitación que brindan las empresas, en ocasiones se incluye la figura de la mentoría. Esta consiste en que una persona ya inserta brinda orientación a las recién ingresantes o estudiantes. Quien desarrolla la mentoría se encuentra en una posición de facilitación de la capacitación, que acompaña desde una relación más horizontal, de entre pares, y que permite la generación de espacios de consulta constante, sirviendo de guía y referencia en el proceso de capacitación. Las mujeres entrevistadas que tuvieron ocasión de vincularse con alguna mentora mujer manifiestan que dicho acompañamiento resultó una instancia clave para sostener la formación. De ese modo, las instancias de formación con estas características parecen

resultar experiencias más amables y menos restrictivas para las mujeres, en donde no son tan evidentes las situaciones y prácticas discriminatorias entre sus integrantes. La elección de realizar cursos de este tipo por parte de la mayoría de las entrevistadas puede explicarse por las características de la actividad, que exige la actualización permanente. Además, esto puede constituir una hipótesis emergente del trabajo de campo efectuado; en los dispositivos de FpT, las mujeres encuentran instancias de entrenamiento que les brindan mayores seguridades y confianzas e incluso pueden colaborar con la permanencia en el nivel superior.

7. Conclusiones

Esta investigación buscó analizar, desde una perspectiva de género, la construcción de trayectorias de formación para el trabajo de mujeres en el sector IT. Se trata de un sector considerado como prioritario para el desarrollo económico, que se caracteriza por la presencia mayoritaria de varones, tanto en instancias de formación como de inserción laboral. Si bien, en los últimos años, los datos evidencian una creciente participación de mujeres, la segmentación y brecha de género es clara en este sector y se manifiesta, principalmente, en que el empleo de varones triplica al de las mujeres; cuestión que se reproduce en las matrículas de las diferentes propuestas formativas que se orientan a la especialidad. No obstante, la formación para el trabajo disponible muestra la coexistencia de diversos espacios y modos de aprendizaje que combinan experiencias e institucionalidades vinculadas tanto a la formación dentro del sistema educativo formal, como a las ofertas no formales y el aprendizaje informal.

A partir del desarrollo de una investigación cualitativa, basada en entrevistas a mujeres trabajadoras en el sector de las TIC (o que aspiran a poder serlo en un futuro), el artículo plantea una mirada analítica que reconoce la configuración de

recorridos diferentes de aproximación a las tecnologías, donde los aspectos de género resultan determinantes como ralentizadores y obstaculizadores en la configuración del vínculo con un sector caracterizado por sus segregaciones y restricciones para las mujeres.

Desde la construcción y el análisis de diferentes grupos de trayectorias, el artículo muestra que la aspiración a formarse y trabajar en la actividad no surge del mismo modo entre las mujeres entrevistadas, reconociéndose una diversidad de formas de acercamiento a las tecnologías. Tampoco este acercamiento e interés surge en el mismo momento de sus trayectorias educativo-laborales. A partir de la construcción de cuatro grupos de trayectorias, la investigación muestra que, en ocasiones, se conforma un deseo vocacional y acercamiento a temprana edad que incide en las estrategias de formación que se llevan adelante (*trayectorias de vocación temprana*). En otros casos, dicho acercamiento, si bien también comienza a temprana edad, se encuentra más relacionado con la búsqueda de rápida inserción laboral, y por eso se priorizan cursos de capacitación y carreras cortas del nivel superior (*trayectorias de interés pragmático*). En otro grupo de trayectorias (*de reconversión laboral*), la vinculación con las tecnologías es más adelante en el calendario biográfico, luego de experiencias laborales generalmente frustrantes. Por último, en otro grupo (*trayectorias de complementación*), el interés por las tecnologías surge como estrategia de especialización en el marco de un recorrido educativo diferente. De este modo, la investigación muestra variaciones y particularidades en la decisión por una determinada propuesta formativa u otra, así como el momento en que esta aparece en el marco de la trayectoria educativo-laboral.

No obstante, más allá de las particularidades de los grupos de trayectorias identificadas, el conjunto de estas permite visualizar situaciones de desigualdades de género en sus

recorridos educativos. Estas desigualdades son principalmente evidenciadas en las instituciones de formación tradicionales, como las universidades, los institutos de nivel superior no universitario, las escuelas secundarias técnicas y los centros de FP. En general, las carreras en sistemas se brindan en estos espacios educativos en los cuales persisten prácticas sexistas, como se muestra en investigaciones previas (Jacinto *et al.*, 2020, 2021). Las desigualdades de género a las que están o estuvieron expuestas las mujeres entrevistadas, en estas carreras y trayectos, van desde la presunción de su incapacidad para la tecnología por parte de sus profesores, hasta situaciones de discriminación simbólica y micromachismos por parte de compañeros.

Esto se suma al efecto de la autoexclusión por parte de las propias mujeres, que no solo está presente a la hora de configurar un deseo de vinculación con las tecnologías (cargado de mandatos sociales de género), sino que vuelve a aparecer en las diferentes instancias del proceso de formación. Las mujeres deben generar procesos subjetivos que les brinden confianza y seguridad para afrontar cada uno de los obstáculos que emergen. Tener un carácter fuerte, animarse y ganar seguridad parecen ser procesos clave en la configuración de sus estrategias de formación.

Este mismo requerimiento de seguridad propia parece explicar la voluntad por sostener el nivel superior, incluso cuando los trabajos a los que acceden no parecen requerir el título universitario. Como se ha planteado en investigaciones previas, en la actividad las mujeres muestran mayor sobrecalificación que sus pares varones (González Ramos *et al.*, 2017). En este mismo libro, el estudio de Ferraris y Sosa, que analiza varones y mujeres trabajadores de las TIC en la Ciudad de Buenos Aires, muestra que las mujeres ocupadas presentan niveles educativos significativamente superiores a los ocupados varones en la misma rama. Tal como se señala en dicho

estudio, el análisis de la vinculación entre el nivel educativo y el requerimiento de calificación del puesto al momento del ingreso al primer empleo en TIC no estaría mostrando que a las mujeres "se les pide" mayor nivel educativo. Desde esta investigación cualitativa, puede plantearse que las mujeres parecen elegir formarse en el nivel superior no tanto porque lo requieran los puestos laborales a los que apuntan, sino también como una estrategia para estar mejor preparadas para hacer frente a una actividad caracterizada por dinámicas laborales competitivas y masculinizadas. Como menciona una de las entrevistadas, estudiar en el nivel superior "da una base sólida, da seguridad y tranquilidad".

Si bien la mayoría de las entrevistadas completó o se encuentra cursando el nivel superior, en la investigación desarrollada también sobresale el rol de diferentes dispositivos de FpT que se combinan estratégicamente entre sí en las trayectorias de formación. La mayoría de las mujeres entrevistadas ha realizado algún curso como primera aproximación, como entrenamiento o como estrategia de especialización. También se destaca el aprovechamiento que hacen de las capacitaciones que ofrecen las empresas en las que se encuentran insertas, así como de las prácticas autodidactas de aprendizaje.

En este sentido, el artículo muestra, por un lado, que las instituciones más tradicionales del sistema educativo formal tienden a reproducir estereotipos y discriminaciones de género. Pero, por el otro, también deja entrever, a modo de hipótesis, que, en aquellos programas de formación que incluyen algún componente de género, así como en otras instancias educativas no formales, estos estereotipos no se experimentan por las mujeres con la misma intensidad. Dadas las características de las propias institucionalidades de estos espacios educativos (se trata de cursos más cortos, de menor carga de contenidos, en ocasiones bajo la modalidad virtual, con relaciones de

enseñanza más horizontales y colaborativas), las mujeres allí parecen encontrar canales más amables para aproximarse a la actividad y ganar en seguridad y confianza. No hay dudas de que una futura ampliación de la investigación con el colectivo de trabajadores varones podría contribuir a contrastar y fortalecer esta afirmación provisoria. De todos modos, el artículo permite abonar a la reflexión sobre el rol de los dispositivos de FpT en las trayectorias de mujeres vinculadas a las tecnologías. Estos, combinados con el nivel superior, no solo parecen contribuir a la especialización y a la actualización permanente, sino que parecen también tener un rol importante para que las mujeres se acerquen y accedan a dicho nivel, y también para que logren sostenerse en él dentro de un sector que presenta condiciones hostiles para ellas.

Referencias bibliográficas

Adamini, M. (2020). "Políticas de formación para el futuro del trabajo. Un análisis sobre el Plan 111 mil en Tandil a cuatro años de su implementación". *Revista Argentina de Sociología*, 15, 27, pp. 1-34.

Basco, A. I. y Lavena, C. (2019). *Un potencial con barreras: la participación de las mujeres en el área de ciencia y tecnología en Argentina*, BID.

Basco, A. I., De Azevedo, B., Harraca, M. y Kersner, S. (2020). *América Latina en movimiento. Competencias y habilidades en la cuarta revolución industrial*, Washington, Inter-American Development Bank (IADB).

Bustelo, M., Flabbi, L. y Viollaz, M. (2019). *The gender labour market gap in the digital economy*, Washington, Inter-American Development Bank (IADB).

Butler, J. (2005). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Buenos Aires, Paidós.

Cathles, A. y Navarro, J. C. (2019). *La disrupción del talento. El advenimiento de los bootcamps de programación y el futuro de*

las habilidades digitales, BID.
CEDEFOP (2018). *Insight into skills shortage and skills mismatch. Learning through CEDEFOP's European skills and jobs survey*, Luxemburgo, CEDEFOP.
CET (2022). *Una carrera desigual: la brecha de género en el sistema universitario de Argentina*, Buenos Aires, CET y NCR Foundation.
CINTERFOR (2017). *El futuro de la formación profesional en América Latina y El Caribe: diagnóstico y lineamientos para su fortalecimiento*, Montevideo, OIT/Cinterfor.
ET (2023). "Género y cultura organizacional en tecnología". *Informe Mujeres en tecnología. SMS Latinoamérica y Cámara de Comercio, Industria y Servicios Argentino Brasileña de la República Argentina (CAMBRAS)*, Buenos Aires.
Ferraris, S. y Sosa, M. (2021). "Jóvenes y desigualdades de género. Análisis del ingreso al mundo del trabajo en TICs de hombres y mujeres de la Ciudad de Bs As". *15º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*, ASET.
Guitart, V., Rabosto, A. y Segal N. (2022). "Brechas de género en el sector de software en Argentina". *Integración y Comercio*, n.º 48, 26, pp. 125-167.
González Ramos, A. M., Vergés Bosch, N. y Martínez García, J. S. (2017). "Las mujeres en el mercado de trabajo de las tecnologías". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 159, pp. 73-90.
Iavorski, I. y Somma, L. (2018). "Vida laboral y vida familiar. Recorridos profesionales en Ingeniería Química desde una perspectiva biográfica". IV Congreso Argentino de Ingeniería – X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería, Córdoba.
INET (2021). *La ETP en Argentina. Cifras generales 2021*, Unidad de Información y Estadísticas.
Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A., y Sosa, M. (2020). "Mujeres en Programación: entre la reproducción y

las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires". *Revista de Sociología de la Educación*, 13, 3, pp. 432-450.

Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2021). "Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la Educación Técnico-Profesional: el caso de la formación en Informática en la Ciudad de Buenos Aires", en Martínez, S. y Garino, D. (Comps.) *Educación Técnico-Profesional en Argentina*, CABA, Teseo y Uncomahue, pp. 77-110.

Maffia, D. (2008). *Carrera de Obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología*, La Habana.

Marino, V., Sustas S., Quartulli, D. y Curcio, J. (2023). *Por qué estudiamos informática. Indagación sobre trayectorias universitarias: instituciones, estudiantes, género y trabajo*, Buenos Aires, Fundación Sadosky.

Merino, R. (2023). "La formación profesional reglada. Evolución y perspectivas de futuro". *Informe España 2023*, Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J. M. Martín Patino, Madrid.

Millenaar, V. (2012). "Vínculos con el trabajo e identificaciones de género. La relación con la actividad en el análisis de trayectorias laborales de mujeres jóvenes", *Cuadernos del IDES*, n.º 25, Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Millenaar, V. (2014). "Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: el lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género". *Revista Trabajo y Sociedad*, 22, 17, pp. 325-339.

Millenaar, V. (2017). "Políticas de empleo con enfoque de género: formación y socialización laboral en oficios no tradicionales para mujeres". *Cadernos Pagu*, 51, pp. 1-31.

Millenaar, V., Pozzer, J. y Maccarini, L. (2023). "La inserción laboral de mujeres jóvenes en el sector IT: entre las oportunidades y la acumulación de desventajas". *Revista*

Laboratorio, 33, 2, pp. 58-80.

MTEySS (2021). "Desigualdades de género en el mercado laboral argentino", *Observatorio de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo*, Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social.

Observatorio del Trabajo Informático (2022). *Informe anual del Observatorio del Trabajo Informático 2022: Una radiografía del sector de SSI desde la mirada de los trabajadores*.

Panaia, M. (2014). "La inclusión de la mujer en la profesión de ingeniería". *Revista Virajes*, 16, 1, pp. 19-43.

Rabosto, A. y Zukerfeld, M. (2019). "El sector argentino de software: desacoples entre empleo, salarios y educación". *Ciencia, Tecnología y Política*, 2, 2, pp. 1-9.

Roberti, E. (2018). *Políticas de inclusión socio-laboral para jóvenes: Un análisis de las trayectorias de participantes de programas de empleo (Prog.R.Es.Ar y PJMMT) en el Conurbano Bonaerense*, tesis de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Sáinz, M., Arroyo, L. y Castaño, C. (2020). "Mujeres y digitalización. De las brechas a los algoritmos". Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Igualdad, España. Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Prometeo UNQui.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Szenkman, P., Lottito, E. y Alberro, S. (2021). "Mujeres en ciencia y tecnología: cómo derribar las paredes de cristal en América Latina". Documento de Trabajo n.º 206, Programa de Protección Social, CIPPEC.

Vergés Bosch, N. (2012). “De la exclusión a la autoinclusión de las mujeres en las TIC. Motivaciones, posibilitadores y mecanismos de autoinclusión”, *Athenea Digital*, 12, 3, pp. 129-150.

Vergés Bosch, N., Freude, L., Camps Calvet, C., y Collado Sevilla, A. A. (2021). “Aprendizaje Servicio, Género y TIC. De la desigualdad de género en las TIC a la generación de vocaciones tecnológicas en el ámbito educativo”. *Foro de Educación*, 19, 2, pp. 221-243.

Yansen, G. (2023). “Women in software firms in Argentina: what do we know and what should we know?”. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 15, 1, pp. 73-90.

Zukerfeld, M. y Rabosto, A. (2017). “Producción de Software y Sector SSI: una mirada sobre los salarios y la educación”. *Presentación en la UNCPBA*, Tandil.

---

1. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↩
2. UNNE/PREJET. ↩
3. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↩
4. En este artículo utilizaremos la sigla IT y SSI de forma indistinta. La última refiere al Sector de Software y Servicios Informáticos (SSI) conformado por las empresas que declaran actividades bajo el código 62 del Clasificador de Actividad Económica (CLAE): “Servicios de Programación y Consultoría Informática”. ↩
5. De acuerdo con Sirvent *et al.* (2006), la diferenciación entre la educación formal, la no formal y la informal tuvo impulso a partir de los aportes de Coombs en los años 70. El concepto de “educación no formal” tuvo su relevancia al permitir nominar una amplia área de experiencias y prácticas educativas “más allá de la escuela”. Entendían a la educación formal como la comprendida en el sistema educativo, institucionalizada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. La educación no formal incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el ambiente. ↩
6. No obstante, Rabosto y Zukerfeld (2019) señalan que el paso por la universidad y no solo la titulación ofrece otro tipo de saberes laborales que resultan valorados en el mercado de trabajo asalariado e independiente del sector de SSI. Para estos autores, la educación universitaria otorga conocimientos técnicos, pero también redes de capital social que contribuyen al intercambio de saberes sobre nuevas

tecnologías y emprendimientos; pautas organizacionales como la administración de recursos, planificación, cumplimientos de reglas y compromisos, que son valorados positivamente por los empresarios como actitudes y comportamientos laborales. ↵

7. Por ejemplo: Plan 111 Mil; Argentina Programa; Codo a Codo (Ciudad de Buenos Aires); Informatorio (Chaco); entre otros. ↵
8. Se trata de programas intensivos (de entre tres y seis meses de duración) que ofrecen las bases de programación informática y de habilidades digitales asociadas a un entorno de aprendizaje práctico. La capacitación aborda tanto el desarrollo de habilidades técnicas, que responden a tendencias de la industria, como también de otras socioemocionales: trabajo en equipo, aprender a aprender y resolución de problemas (Cathles y Navarro, 2019). ↵
9. Un ejemplo de dispositivos de FpT que incluyen un componente de género lo constituye el Programa Codo a Codo 4.0 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que brinda cursos de FP en programación y desarrollo de *software*. En el marco de una línea de género más amplia que abarca también otros programas, este garantiza un cupo específico para mujeres en sus matrículas. ↵
10. Este estudio fue realizado en el marco de dos proyectos de investigación en los que participan los autores. Por un lado, el PICT 2020-2023: "El género en los vínculos educación- formación- trabajo. Desigualdades, estrategias institucionales y nuevas demandas". Por el otro, el proyecto "Género y habilidades en la economía digital", coordinado por Red Sur-JustJobs Network y financiado por IDRC. El trabajo de campo se realizó durante los meses de marzo y mayo de 2023 y requirió la presentación del proyecto en diferentes instituciones de formación que ofrecen cursos o carreras vinculados al desarrollo de *software* (centros de FP e institutos de nivel superior no universitario, entre otros). Esto permitió una primera etapa de entrevistas con mujeres egresadas o estudiantes, que, en la mayoría de los casos, estaban ocupadas en el sector. A partir de allí, se implementó la estrategia de la "bola de nieve" para ir sumando nuevos casos de entrevistadas mujeres trabajadoras en el sector en distintos puestos, fueran de nivel operativo o gerencial. Las entrevistas se realizaron de forma virtual y también presencial en las instituciones educativas contactadas. Todas las entrevistas fueron desgrabadas y procesadas de modo interpretativo y comparativo, centrando el análisis en sus recorridos educativos, experiencias y percepciones desde la identificación de sus obstáculos de género. ↵
11. El criterio de selección de mujeres fue abierto, con el fin de captar diferentes estrategias de formación y trayectorias educativo-laborales. No obstante, el análisis buscó contrastar estas trayectorias desde diferentes criterios, que incluyen las distintas edades y, también, niveles educativos. Es de destacar que, si bien la mayoría cuenta con el nivel superior (porque lo completó o porque lo está cursando), más de la mitad (indistintamente de la edad que tengan) proviene de hogares cuyos progenitores no alcanzaron ese nivel, evidenciando la movilidad social ascendente que esto supone. ↵
12. Además de ciertas instituciones que promueven la revisión de prácticas sexistas a partir de la educación sexual integral (ESI), en la formación en el sector abundan los grupos solidarios de apoyo entre mujeres estudiantes, que se canalizan, principalmente, a través de las redes sociales. Muchas entrevistadas forman parte de alguna comunidad relacionada a la programación (club, grupo de WhatsApp u otra plataforma) o han participado de un *bootcamp* de mujeres, lo cual les permite generar vínculos fuertes y muy valorados (por ellas) que perduran en el tiempo y que son importantes referencias en el marco de sus trayectorias. Los vínculos generados entre pares, tanto en espacios

educativos como laborales, se vuelven fundamentales a la hora de lograr sostener trayectorias y lograr continuidad (Merino, 2023).

Parte III.
Mujeres en profesiones masculinizadas: socialización profesional y género

7

Docentes mujeres en sectores de educación técnico-profesional masculinizados[1]

Motivaciones para el ejercicio de la docencia

María Paola Sevilla[2] y María Jesús Montecinos[3]

1. Introducción

En las últimas décadas, se ha presenciado una gradual integración de mujeres en ocupaciones históricamente dominadas por hombres que demandan títulos universitarios. En cambio, el avance ha sido mínimo en la mejora del balance de género en ocupaciones asociadas a credenciales de la educación técnico-profesional (ETP) (Torre, 2019). Distintos estudios indican que la ETP tiende a segregar a hombres y mujeres por programas de estudio, y posteriormente por ocupaciones, reforzando las inequidades de género en los mercados laborales (Fuller y Unwin, 2013; Imdorf *et al.*, 2015). Este fenómeno es particularmente evidente en programas de ETP afines a los campos aplicados de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), donde se observan diversos mecanismos y acciones simbólicos que contribuyen a la reproducción de una cultura institucional

masculinizada (Makarova *et al.*, 2016).

En el contexto de América Latina, múltiples investigaciones han identificado obstáculos que afectan la persistencia de estudiantes mujeres en programas de ETP vinculados a campos aplicados de STEM. En primer lugar, se destacan microprácticas que reproducen y amplifican creencias estereotipadas de género, así como limitaciones para realizar prácticas laborales en empresas del sector, lo que reduce las oportunidades de aprendizaje práctico específicas de sus especialidades (Sevilla *et al.*, 2019; 2023a). En segundo lugar, diversas posiciones discursivas de docentes y directivos parecen ignorar las desigualdades de oportunidades de aprendizaje atribuidas a diferencias de género en estos entornos escolares, descartando responsabilidades y la implementación de acciones para revertir estas situaciones (Martínez *et al.*, 2020; Sevilla y Carvajal, 2020). Además, en estos entornos educativos, las disparidades de género interactúan con otras desigualdades estructurales, como las socioeconómicas y las geográficas, generando complejas intersecciones que condicionan de manera diferenciada las trayectorias de las estudiantes mujeres (Fernández-Darras, Díaz, y Mora-Guerrero, 2020).

Una estrategia promovida en entornos educativos para contrarrestar los patrones de género en áreas STEM y fomentar la presencia de modelos femeninos es la contratación de docentes mujeres (Unesco, 2020). El supuesto es que estas docentes pueden influir de manera positiva en el interés, la confianza y las aspiraciones profesionales de niñas y adolescentes. Múltiples estudios respaldan esta afirmación mostrando que la presencia de una docente mujer mejora el rendimiento de las estudiantes en matemáticas y ciencias (Gong *et al.*, 2018; Lee *et al.*, 2019; Paredes, 2014). Además, se ha observado que estos efectos positivos son más probables en contextos altamente masculinizados y de bajos ingresos, donde la presencia de referentes femeninos es limitada (Card, 2022).

En esta línea, un estudio reciente en Chile mostró que la presencia de docentes mujeres en especialidades industriales de la ETP secundaria aumenta en un 9.6 % la probabilidad de que estudiantes mujeres persistan en trayectorias STEM al pasar a la educación superior. Este impacto es especialmente significativo en las carreras STEM de la ETP superior, donde la brecha de género se reduce en un 18 % sin perjudicar a los estudiantes hombres, ya que sus elecciones de carrera no se ven afectadas por la presencia de una docente mujer (Sevilla *et al.*, 2023b).

Pese a la evidencia respecto a los beneficios de contar con docentes mujeres en áreas STEM, mejorando el reclutamiento y la retención en sus trayectorias, su presencia sigue siendo limitada (Unesco, 2020). Se señala que existiría una falta de entusiasmo por una carrera docente entre quienes provienen de áreas STEM, debido a que otras opciones de alto nivel y más lucrativas estarían presentes para ellos, particularmente entre las mujeres que destacan en sus campos profesionales (Watt *et al.*, 2009). Conscientes de esta problemática, algunas investigaciones han puesto el foco en los docentes de estas disciplinas para indagar en sus motivaciones en la elección de la docencia como una carrera alternativa (Watt *et al.*, 2013), reconociendo que existe también un interrogante de género, al ser la docencia una carrera femenina, mientras que las áreas STEM son vistas como un campo estereotipado masculino (Watt *et al.*, 2018). Dada esta tensión, estos estudios se han levantado bajo el supuesto de que las motivaciones de las mujeres que ingresan a la enseñanza en estas áreas son diferentes respecto a otros grupos de docentes, ya que estas buscarían con mayor fuerza en la docencia equilibrar aspectos familiares con sus intereses profesionales en áreas altamente demandadas. Sin embargo, estos intereses investigados han estado centrados en disciplinas STEM académicas, dejando de lado los campos aplicados STEM impartidos en los distintos niveles de la ETP.

A fin de atender a este vacío de investigación, este artículo indaga en las motivaciones distintivas para el ejercicio de la docencia de profesionales mujeres de áreas STEM que eligieron la docencia en la ETP secundaria o postsecundaria como carrera alternativa. Para ello utiliza el modelo de medida FIT-Choice (*Factors Influencing Teaching Choice*) (Watt y Richardson, 2007), que ha sido previamente validado para docentes técnico-profesionales en el contexto chileno (Sevilla y Madero, 2023). La medición de este modelo entre docentes mujeres en campos aplicados STEM se realizó en contraste con la de sus pares varones en los mismos campos y de docentes mujeres en servicios. Estos datos cuantitativos fueron complementados con material cualitativo recabado a través de entrevistas semiestructuradas a una muestra de estas docentes mujeres.

En Chile,[4] quienes ejercen como docentes en la ETP son comúnmente profesionales de áreas distintas a la pedagogía que, en algún momento de sus trayectorias profesionales y después de haber ganado experiencia laboral, ingresan a la docencia. En particular, en la ETP secundaria, la normativa vigente en este país que reglamenta el ejercicio de la función docente habilita por derecho propio el ejercer la docencia a los titulados de carreras profesionales y técnicas de nivel medio y superior, en áreas afines a las especialidades que imparten (Sevilla y Arévalo, 2020). Al igual de lo que sucede con el alumnado en los campos aplicados STEM de la ETP secundaria, las docentes mujeres en estas áreas constituyen menos del 10 % del profesorado directamente vinculado a las especialidades. En la ETP postsecundaria, antecedentes sobre el balance de género de docentes en carreras vinculadas a las ingenierías y tecnologías sugieren un panorama algo más alentador en instituciones con gran concentración de matrícula, aun cuando estas docentes representan menos del 25 % del estamento docente.

El artículo se organiza en cinco secciones, incluida la

presente introducción. La segunda sección presenta el modelo de medida FIT-Choice y la evidencia previa en el contexto chileno. La tercera sección describe la metodología de investigación y los datos empíricos empleados. Finalmente, en la cuarta sección, se presentan los principales hallazgos del estudio y, en la quinta sección, la discusión final.

2. Motivaciones para el ejercicio de la docencia en la ETP

La investigación sobre la motivación para enseñar en la ETP se ha llevado a cabo en el contexto europeo utilizando el modelo FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007, 2012). Este modelo se basa en la teoría de expectativas y valores de la motivación para el logro, una teoría cognitiva social que reconoce que los individuos tienen tanto valores para las tareas como expectativas de éxito, los cuales juntos explican las decisiones que toman (Eccles *et al.*, 1983). El modelo FIT-Choice se alinea con los principales constructos de la teoría de expectativas y valores, identificando los factores más importantes en estudios sobre la motivación para convertirse en docente. Con algunas modificaciones, estos factores han demostrado tener suficiente validez para su aplicación entre docentes de ETP en ejercicio en Suiza (Berger y D'Ascoli, 2012a) y Suecia (Kristmansson y Fjellström, 2022), lo que sugiere que los determinantes de la elección profesional para enseñar en la ETP se asemejan parcialmente a los observados en otras poblaciones docentes. La enseñanza no se percibe como una ocupación sencilla, y las personas la eligen como una profesión que se alinea con sus valores y aptitudes (Berger y Girardet, 2015).

Los estudios también han indicado que uno de los factores específicos que lleva a las personas a la enseñanza en la ETP es la oportunidad que surge para seguir una carrera docente en ciertos momentos de sus vidas laborales. De hecho, el cambio de la industria a la enseñanza en ETP se describe como

“oportunista” más que intencional, con un fuerte interés en el campo profesional junto con creencias de autoeficacia actuando como catalizadores para la transición (Berger y D’Ascoli, 2012b; Stellmacher *et al.*, 2020). Por lo tanto, para las personas que pasan de la industria a la enseñanza, tener la oportunidad de hacerlo y sentir que la docencia es una elección profesional adecuada que se alinea con sus habilidades e intereses son factores cruciales. En este sentido, según Berger y D’Ascoli (2012a), convertirse en docente de ETP puede ser visto como una progresión natural en la carrera profesional de un individuo en lugar de un cambio total de carrera.

Otra característica distintiva identificada entre los docentes de ETP respecto a los de formación general es la tendencia a asignar una mayor importancia a factores de utilidad personal, como la seguridad laboral y el tiempo para la familia (Berger y Girardet, 2015). Sin embargo, se argumenta que el grado en que estos factores motivan un cambio de carrera hacia la enseñanza en ETP depende en gran medida de la ocupación anterior y las condiciones laborales del individuo (Kristmansson y Fjellström, 2022). Además, hay evidencia de que los docentes de ETP que enfocan su atención únicamente en la utilidad personal suelen estar menos satisfechos con su elección profesional y muestran niveles más bajos de compromiso con su profesión. Por el contrario, aquellos impulsados por múltiples motivaciones, incluyendo motivaciones intrínsecas, tienden a reportar mayores niveles de satisfacción laboral, incluso después de varios años de enseñar en la ETP (Berger y D’Ascoli, 2012b).

Las investigaciones en Chile que han avanzado en la comprensión de las motivaciones para el ejercicio de la docencia en la ETP están en línea con la evidencia internacional. Dan cuenta de que estos docentes coinciden con los docentes de formación general en reportar motivaciones intrínsecas y altruistas, además de la habilidad por la

enseñanza, como principales determinantes de la elección de la docencia. En cambio, se diferencian por otorgar un mayor valor a la utilidad personal que la enseñanza les proporciona, mostrando así una variedad más amplia de motivaciones para ejercer su profesión. Asimismo, para estos docentes, la enseñanza no fue una alternativa buscada, sino el resultado de "circunstancias" que se presentaron en su trayectoria profesional (Sevilla y Madero, 2023). Sin embargo, estas investigaciones, al igual que las del contexto europeo, no reportan resultados diferenciados por género y área de especialidad de ETP, por lo que no es posible identificar las motivaciones distintivas de docentes mujeres en STEM.

3. Aspectos metodológicos

A fin de indagar en las motivaciones para el ejercicio de la docencia de profesionales mujeres de áreas STEM que eligieron la docencia en la ETP como carrera alternativa, este estudio siguió un enfoque mixto de investigación, combinando el levantamiento de datos cualitativos y cuantitativos. Se utilizó un diseño convergente paralelo, en el que las fases de elaboración de instrumento y recogida y análisis de datos se ejecutaron de manera separada e independiente, a partir de una matriz de dimensiones comunes que guio la exposición de los hallazgos.

Para el levantamiento de datos cuantitativos, se aplicó una encuesta electrónica a docentes de ETP en establecimientos escolares e instituciones de educación superior que aceptaron participar del estudio. El cuestionario de la encuesta incluyó las escalas de motivación para la enseñanza y de percepción con la docencia del modelo FIT-Choice. A estas escalas se vinculó también el factor de satisfacción con la elección de la profesión docente. La tabla 1 presenta los factores incluidos en cada una de estas escalas y proporciona ejemplos de ítems, que fueron evaluados en una escala de Likert que iba desde 1, "Para nada

cierto", hasta 7, "Totalmente cierto". Las escalas completas y sus propiedades psicométricas se pueden consultar en Sevilla y Madero (2023).

Tabla 1. Factores del modelo de medida FIT-Choice

Factores	Ejemplo de ítem
Motivaciones	
Habilidad	*La docencia es una profesión que se adecua a mis habilidades.*
Contribución social	*La docencia me permite prestar un servicio a la sociedad.*
Valor intrínseco	*Me gusta enseñar.*
Experiencias previas	*Tuve profesores inspiradores.*
Oportunidad	*Simplemente tuve la ocasión de enseñar.*
Tiempo para la familia	*Los horarios de trabajo de la docencia son compatibles con mis responsabilidades familiares.*
Seguridad laboral	*La docencia me ofrece un trabajo estable.*
Influencias sociales	*Mis amistades pensaban que era bueno enseñando.*
Percepción de la docencia	
Carrera experta	*La enseñanza es una ocupación altamente calificada.*
Profesión exigente	*La docencia es un trabajo difícil.*
Estatus social	*La docencia es una ocupación valorada por la sociedad.*
Buen salario	*La docencia es bien pagada.*
Satisfacción con la decisión	*Las ventajas de ser docente superan claramente las desventajas.*

Fuente: elaboración propia.

Comúnmente, las investigaciones que buscan caracterizar a docentes en áreas específicas tienden a examinar de cerca al grupo particular en forma aislada, con el resultado de que no es posible descubrir factores propios de estos grupos. Una fortaleza del levantamiento de datos cuantitativo realizado es que permite la comparación de motivaciones y percepciones de las docentes que son foco de este estudio con otros grupos de docentes, ya que en la muestra se incluyó también a docentes hombres en campos aplicados STEM y a mujeres que ejercen la docencia en áreas de servicios personales. Se trató de una muestra no aleatoria y estratificada que incluyó a 1.795 docentes de ETP, 24 % de nivel secundario (N = 449) y 76 % de postsecundario (N = 1.413). Del total de la muestra, 16 % correspondió a docentes mujeres STEM (N = 287), 50 % a

docentes hombres STEM (N = 898) y 34 % a docentes mujeres en servicios (N = 610). En promedio, estos docentes reportaron tener una edad de 44,3 años y contar con 9,6 años de experiencia como docentes de ETP. Finalmente, un 30 % señaló tener un trabajo estable fuera de la docencia, proporción que se reduce a un 14,3 % en el caso de docentes mujeres STEM en el nivel secundario.

Con los datos obtenidos, se realizaron análisis descriptivos mediante el test de ANOVA, que es una técnica estadística que permite comparar las medias de varios grupos para identificar diferencias significativas. En particular, se utilizó el test ANOVA para examinar diferencias sistemáticas entre los tres grupos de docentes en cuanto a sus motivaciones para ejercer la docencia y su percepción sobre su ocupación previa medidas por las escalas del modelo FIT-Choice.

En la fase cualitativa, en tanto, los datos fueron levantados desde una muestra de 19 docentes mujeres de ETP en campos aplicados STEM que ejercían en establecimientos escolares de nivel secundario (N = 9) e instituciones postsecundarias (N = 10). Las docentes fueron reclutadas a través de sus directores de establecimientos o carrera buscando participantes con experiencia laboral previa en industrias vinculadas a campos STEM. El rango etario de las participantes fluctuó entre 28 y 62 años, y cerca de la mitad de ellas (N = 9) no tenía hijos. Asimismo, la mitad de las docentes de ETP postsecundaria (N = 5) combinaba la docencia con alguna labor administrativa en sus instituciones educativas. Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas con base en un protocolo que incluyó preguntas asociadas a las siguientes dimensiones: ingreso a la docencia, motivación para el ejercicio de la docencia, percepción y satisfacción con la docencia en la ETP. El material cualitativo recabado fue analizado a través de un análisis de contenido considerando los componentes centrales de las escalas FIT-Choice, a la vez que se permitió el

surgimiento de temáticas emergentes (Schreier, 2012).

4. Hallazgos

4.1. Motivación para el ejercicio de la docencia

La tabla 2 contiene la media de puntuaciones (M), desviación estándar (DS) y test ANOVA de las diferencias entre los distintos grupos de docentes, en los factores que componen la escala de motivación para la enseñanza del modelo FIT-Choice. Únicamente se identifican diferencias pequeñas pero significativas entre grupos en los factores *valor intrínseco* y *autopercepción de habilidad* para la enseñanza, siendo menores en magnitud para las docentes mujeres en campos aplicados STEM. Sin embargo, estas diferencias no alteran sustantivamente el ordenamiento de sus motivaciones para el ejercicio de la docencia respecto a los docentes hombres STEM y docentes mujeres en servicios. En los tres grupos, la *autopercepción de la habilidad*, la *contribución social*, el *valor intrínseco,* seguido por *la oportunidad*, se sitúan por sobre los factores asociados al valor de utilidad personal (*tiempo para la familia* y *seguridad laboral*) e *influencias sociales*. En ese sentido, las docentes mujeres en áreas STEM, según las medidas de este modelo, comparten las mismas motivaciones para ejercer la docencia en la EMTP que el resto de los docentes encuestados, como se ilustra en el relato de una de las docentes entrevistas en la fase cualitativa:

> El trabajo no solo implica ganar dinero, sino también brindar un servicio. En nuestra área, la ingeniería y la tecnología, uno crea cosas. Por ejemplo, en un lugar donde no había nada, de repente hay un edificio, o una mina que genera recursos. Estás contribuyendo al beneficio de muchos. Al principio, uno puede sentir que es solo un granito de arena, pero ese granito es parte de algo más grande. En la docencia, esto es aún más evidente; la docencia es servicio, es amor por la gente. Es querer que los

demás prosperen, al igual que uno (Carla, Construcción, docente de ETP postsecundaria).

Tabla 2. Factores motivacionales FIT-Choice

	Mujer STEM		Hombre STEM		Mujer Servicios			
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Habilidad	6.52 ab	0.73	6.54 ab	0.62	6.63 c	0.60	5.07	0.006
Contribución social	6.26 abc	1.09	6.31 abc	0.95	6.40 abc	0.91	2.49	0.083
Valor intrínseco	6.11a	0.89	6.33b	0.80	6.47c	0.76	19.60	0.001
Experiencias previas	6.07abc	1.39	6.26 abc	1.14	6.20 abc	1.31	2.79	0.062
Oportunidad	5.84 abc	1.21	5.79 abc	1.24	5.74 abc	1.42	0.67	0.010
Tiempo para la familia	5.18 abc	1.54	5.03 abc	1.52	5.08 abc	1.59	0.99	0.370
Seguridad laboral	4.97 abc	1.77	4.96 abc	1.76	4.95 abc	1.75	0.02	0.098
Influencias sociales	4.90 ab	1.75	5.14 ab	1.59	5.34 c	1.53	7.47	0.001

Fuente: elaboración propia.
Nota: los valores F y p provienen de un ANOVA global de una vía. Las medias que comparten subíndices no son estadísticamente diferentes (prueba de Tukey-B).

Es importante referir al factor de *oportunidad* del modelo FIT-Choice que remite a la elección no intencionada por la docencia que caracteriza a los docentes de la ETP. En la muestra de docentes encuestada, al igual que en estudios previos (Sevilla y Madero, 2023), este factor exhibió valores relativamente altos ($M > 5.7$) en los tres grupos de docentes. No se registraron diferencias estadísticas significativas entre los distintos grupos, evidenciándose el papel determinante de las circunstancias en la elección de la docencia en la ETP, independientemente del género del docente y del campo disciplinar.

En las entrevistas con docentes mujeres, el tránsito desde el sector productivo hacia el educativo se describió como una oportunidad inesperada y espontánea, que a menudo resulta en un tránsito completo y sin retorno, especialmente en el caso de la ETP secundaria. Esta oportunidad puede presentarse a través

de una invitación de algún conocido, docente o mentor, o incluso a través de una publicación en redes sociales. Aunque esta oportunidad no había sido visualizada con anterioridad en sus trayectorias, es tomada como una posibilidad de superar obstáculos, tales como la dificultad para encontrar empleo:

> Así que de ahí me fui y empecé a buscar trabajo. No encontraba en ninguna parte, pero un día me llamó por teléfono mi profesor jefe de la Escuela Industrial. Me preguntó si estaba trabajando, qué estaba haciendo, y que si quería trabajar como su asistente, en un colegio del canal Chacao. Le dije "Sí, probemos". Estaba sin trabajo y pensé que era mejor intentarlo que quedarme sin hacer nada (Almendra, técnica en Construcción, docente de ETP secundaria).

Esta oportunidad se conjuga frecuentemente con el reconocimiento que terceros tienen de sus habilidades personales para enseñar. En la mayoría de los relatos de las entrevistadas, surge la idea de que otros les indican una suerte de disposición natural para ser docente, y habilidades para la enseñanza no adquiridas formalmente. Además, este reconocimiento se presenta para las entrevistadas como una oportunidad de reconfigurar su identidad profesional desde la perspectiva de la vocación docente y el rol de aporte en el ámbito educativo. Al comienzo, tal como lo señala Almendra, el cambio se enfrenta con cierta incertidumbre, se "prueba", para luego establecerse como una forma de renovar el sentido de sus trayectorias como mujeres en áreas masculinizadas, ofreciéndoles, además, la posibilidad de aprovechar sus saberes profesionales:

> Y ese mismo personaje me llamó por teléfono y me dijo "Ya te postulé", "¿A dónde?", "Al colegio", "Pero si aún no te digo que sí". "Pame, no pierdes nada" […]. En la entrevista les pedí que

> me esperaran un par de días para pensarlo, pero el que iba a ser mi jefe me tomó de la mano y me dijo "¿Qué tengo que hacer para que aceptes?", y eso me mató, porque él también me encontró perfecta para el lugar. Me decía: "Eres ingeniera, no pedagoga, estudiaste ingeniería, pero amas la educación, ¿dónde más vamos a encontrar a una mujer que sea ingeniera en telecomunicaciones, que ame la educación y que esté super preparada?" (Pamela, ingeniera en Telecomunicaciones, docente de ETP secundaria).

De esa forma, las entrevistadas se perciben buenas enseñando, y sienten que la docencia les permite realizar una contribución a la sociedad, principalmente a través de la transmisión de sus experiencias y saberes. Esta contribución se presenta como una forma de resignificar y dar sentido a su formación y experiencia laboral en campos aplicados STEM. Sin embargo, en los relatos retrospectivos de las entrevistadas que son madres, también se asoció la toma de oportunidad de ingresar a la docencia a la necesidad de enfrentar las barreras existentes en la industria, y conciliar sus proyectos familiares con los laborales:

> Ella me fue a visitar cuando estaba embarazada y también cuando me mejoré [dio a luz] y, antes de irse al norte, me dijo "Rosi, ¿sabes qué? Yo hago clases en un instituto, pero me voy, y me preguntaron si conocía a alguien que quisiera hacer clases. Es super bueno el ambiente, los cabros [estudiantes] se portan bien y yo te puedo dejar mi material". Yo no sabía lo que iba a enseñar ni cómo hacerlo, pero ella me dijo algo clave: "Rosi, estudiaste tantos años, con tanto sacrificio, ¿cómo te vas a quedar en la casa? (Rosa, Construcción Civil, docente de ETP postsecundaria).

4.2. Percepción y satisfacción con la docencia

Las puntuaciones medias de los factores de percepción y

satisfacción de la docencia del modelo FIT-Choice se presentan en la tabla 3. Se observa que los tres grupos de docentes perciben de manera similar a la docencia, considerándola como una carrera experta y un trabajo exigente, por sobre una profesión con estatus social y buen salario. Asimismo, el test ANOVA de diferencia de medias devela que los docentes hombres STEM asignaron puntajes medios ligeramente más elevados al factor "estatus social" que las docentes mujeres de los otros dos grupos. Finalmente, esta prueba también arrojó que las docentes mujeres en campos aplicados STEM reportan niveles de satisfacción relativamente más bajos que las mujeres de programas de servicios, pero iguales a la de sus pares varones en sus mismos campos.

Tabla 3. Factores de percepción y de satisfacción con la docencia FIT-Choice

	Mujer STEM	Hombre STEM	Mujer Servicios					
Factores de percepción de la docencia	M	SD	M	SD	M	SD	F	P
Carrera experto	6.49 abc	0.57	6.57 abc	0.65	6.58 abc	0.58	2.11	0.12
Trabajo exigente	6.46 abc	0.76	6.43 abc	0.85	6.45 abc	0.78	0.28	0.76
Estatus social	4.34 ac	1.60	4.66 b	1.62	4.33 ac	1.66	9.34	0.001
Buen salario	3.58 abc	1.73	3.74 abc	1.77	3.63 abc	1.78	1.17	0.31
Factor de satisfacción con la docencia	6.30 ab	0.99	6.42 ab	0.95	6.46 bc	0.86	3.18	0.04

Fuente: elaboración propia.

Nota: los valores F y p provienen de un ANOVA global de una vía. Las medias que comparten subíndices no son estadísticamente diferentes (prueba de Tukey-B).

En concordancia con las medidas de la escala de

percepción de la docencia del modelo FIT-Choice, las docentes mujeres entrevistadas reconocen la enseñanza como una labor experta, demandante y muchas veces agotadora. Se relatan dificultades, sobre todo en sus inicios, que se asocian a enfrentar aulas altamente masculinizadas. Las docentes señalan en sus relatos las barreras que percibieron al comienzo frente a legitimarse como mujeres portadoras de un saber profesional. Los estudiantes hombres jóvenes no necesariamente las validaron de inmediato en su rol de docencia, y al comienzo se señala un proceso de tener que "ganarse" el lugar. Demostrar que se sabe. Asimismo, algunas entrevistadas también aluden al proceso de adaptarse a un clima laboral distinto al del sector productivo. El espacio educativo emerge como un clima emocionalmente más cargado y diverso, en contraste con el sector productivo, que es descrito como más eficiente y directo en el quehacer. En este sentido, el tránsito se presenta como una evolución, que al comienzo es desafiante, pero que, sin embargo, logra luego consolidarse a través de un proceso de alfabetización (muchas veces autogestionado), en la medida en que supone aprender un nuevo código respecto al nuevo entorno y cultura laboral y también el propio lenguaje pedagógico:

> Primero, que yo hablaba mucho en lenguaje técnico de… y no tenía la pedagogía para poder enseñar, no tenía esa capacidad de decir "Chuta, si ellos no saben lo que yo les estoy diciendo, tengo que explicar con porotitos poco menos". Entonces, esa parte me costó (Rocío, Electricidad, docente de ETP postsecundaria).

Asimismo, varias de estas docentes, principalmente las que ejercen en instituciones de ETP de nivel postsecundario, no solo desempeñan labores de enseñanza, sino que además tenían cargos administrativos[5] que tendían a intensificar la sensación de responsabilidad y demanda. No obstante, las

entrevistadas coinciden en que estas exigencias son compensadas por el sentido y la satisfacción que representa su rol en el ámbito educativo:

> En mi primer semestre, me tiraron a los leones, porque me tiraron con alumnos grandes y en jornada vespertina, puros hombres. Había solo dos niñas en el curso y eso fue difícil. Fue muy duro y complicado hasta la mitad del semestre, donde empecé a tener una relación más fluida, pero igual era difícil [...]. Y además de tener que hacer esas clases tenía que cumplir con labores administrativas, entonces era mucha carga laboral administrativamente hablando (Julia, técnica en Construcción, docente ETP postsecundaria).

> Es pesado enseñar porque uno tiene que lidiar con muchas personas, muchas personalidades y caracteres distintos. Un día estamos de buena, otro día estamos de mala, ahora están todos súper cansados [...]. Pero haciendo la raya para la suma, a mí me encanta lo que hago. Así que no me genera problemas, sí obviamente lo paso mal, me enojo, paso rabia, todo lo que tú quieras, pero sí me gusta lo que hago. Al final del día, cuando vemos "Sí, pudimos cumplir", "Sí, lo pudimos hacer", baja un poco el nivel de rabia, de ansiedad del día (Denis, ingeniera en Construcción, docente de ETP postsecundaria).

Para estas docentes, parte de la satisfacción del ejercicio en el ámbito educativo viene dada además desde su posición como mujeres que pueden motivar y servir como ejemplos para las estudiantes mujeres en áreas masculinizadas. Así lo expresaron las siguientes entrevistadas, una de ellas directora de carrera, además de docente de aula.

> Sí, eso es lo que a mí me ha pasado, e insisto, es lo más lindo que me ha pasado, que las estudiantes me vean con la bata, que me vean en la pizarra explicando una cuestión de mecánica donde

generalmente ven puros profes, y yo siento que todas las mujeres que son docentes en esta área somos referentes (Gabriela, mecánica automotriz, docente de ETP secundaria).

Cuando yo me reúno con mis alumnas y tengo foros y reuniones, varias veces me han dicho que les llama mucho la atención que la directora de carrera sea una mujer, y como que dicen "Wow, si ella pudo, yo puedo", y eso lo encuentro demasiado genial. Que tú sin querer, solo por el hecho de ser mujer, todavía sin haber hablado con ellas, pero solo por el hecho de ser mujer y estar en esa posición, las alientas. Y eso, yo creo que, de la suma de todo, eso ha sido lo que más me llena de satisfacción (Cecilia, ingeniera en Ejecución y Computación Informática, docente de ETP postsecundaria).

En este sentido, su posición como modelos femeninos no solo resulta importante para las estudiantes mujeres, sino que también parece cumplir un rol fundamental para dar sentido y satisfacción a las mismas docentes, pudiendo contrarrestar las dificultades y barreras que estas enfrentan, sobre todo al comienzo del proceso de transición al sector educativo.

5. Conclusiones

Este artículo ha indagado en las motivaciones para la enseñanza de profesionales mujeres de campos aplicados STEM que ejercen la docencia en instituciones de ETP secundaria y postsecundaria en el contexto chileno. El foco se ha puesto en identificar un perfil motivacional distintivo, considerando que existe un interrogante de género al ser la docencia una carrera femenina, mientras que las áreas STEM son vistas como un campo estereotipado masculino (Watt *et al.*, 2018). Para ello se ha utilizado como marco analítico el modelo FIT-Choice (Watt y Richardson, 2007), que distingue entre motivaciones intrínsecas, altruistas y extrínsecas, además de la habilidad percibida para enseñar como determinantes del ejercicio

docente.

Las mediciones del modelo arrojaron un ordenamiento de factores motivacionales para docentes mujeres en áreas STEM similar al de los otros grupos de docentes de ETP. No obstante, la indagación cualitativa dio cuenta de experiencias únicas en su tránsito del sector productivo al educativo y en el ejercicio mismo de la enseñanza que permitieron comprender mejor la configuración de sus motivaciones para ingresar y mantenerse en la docencia. La narración retrospectiva que realizaron a ciertos hitos de sus trayectorias profesionales mostró el espacio desafiante, pero a la vez de protección, que la docencia en la ETP les brindó. Emergieron más nítidamente motivaciones extrínsecas o de utilidad personal para el ejercicio docente, principalmente para las entrevistadas con hijos. Al mismo tiempo que se apreció por qué la docencia femenina en campos altamente masculinizados es una profesión exigente, en el que hay que ganarse un espacio tanto dentro como fuera del aula.

Por otra parte, los relatos de las entrevistadas mostraron cómo el verse a sí mismas como modelos de referencia para sus estudiantes desempeña un papel fundamental en dar sentido y satisfacción a su labor docente. Este aspecto, además, añade una dimensión adicional a la motivación intrínseca que las impulsa a mantenerse en la docencia y destaca el valor más amplio de su contribución social al aportar a la diversidad y equidad de género en los campos aplicados STEM. Sin embargo, se trata de un descubrimiento que realizan en el ejercicio mismo de la docencia, ya que, al igual que el resto de las y los docentes de ETP, ingresan a este espacio de manera casual, llevados por una oportunidad que se les presenta a través de su red de contactos. Además, la llegada a la docencia no se constituye en una decisión definitiva, sino más bien en una exploración de prueba, donde aquellas que permanecen –las entrevistadas en este estudio– sobrellevaron las tensiones y exigencias de la docencia en entornos masculinizados para

luego consolidarse en una nueva identidad vocacional.

La llegada circunstancial a la docencia en la ETP de profesionales mujeres en campos aplicados STEM es un aspecto que merece una discusión adicional. Tanto la investigación cuantitativa como la cualitativa revelaron que su ingreso a la docencia suele estar impulsado por una motivación pasiva para enseñar, que surge cuando reciben una invitación informal dentro de su red de contactos. Esta dependencia de las redes de contacto, tanto de las instituciones educativas como de estas mujeres, da lugar a una reproducción de los mismos grupos sociales y profesionales. La posibilidad de impulsar políticas que guíen la atracción y generación de estas oportunidades permitiría ampliar y dirigir la mirada hacia otros grupos sociales y profesionales. Por ejemplo, se podrían incluir docentes con mayor experiencia y trayectorias más extensas dentro de los sectores productivos. Este tipo de iniciativas no solo deberían ser consideradas como medios para aumentar el número de docentes mujeres en campos aplicados STEM, sino también como estrategias para fortalecer globalmente la docencia en la ETP.

Finalmente, es importante señalar que, si bien, a la luz de la evidencia empírica (Sevilla *et al.*, 2023b), la presencia de mujeres docentes en campos aplicados STEM es clave para reducir las brechas de género en la ETP, su mera presencia no es suficiente para contrarrestar los estereotipos de género. Tanto mujeres como hombres pueden reproducir discursos que combinan creencias hegemónicas con elementos de resistencia (Bloj, 2017). Las propias mujeres de áreas masculinizadas pueden naturalizar cualidades femeninas o masculinas, como atribuir habilidades lógico-matemáticas a los hombres, al tiempo que promueven un discurso crítico sobre estos estereotipos (Jacinto *et al.*, 2020). En ese sentido, junto con fomentar y respaldar la presencia de docentes mujeres en campos aplicados STEM para abordar las desigualdades

inmediatas de las estudiantes, es necesario implementar políticas y programas educativos que desafíen activamente los estereotipos de género, promoviendo una cultura de equidad y respeto en todas las áreas del conocimiento.

Referencias bibliográficas

Berger, J. L. y D'Ascoli, Y. (2012a). "Becoming a VET teacher as a second career: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 317-341.

Berger, J. L. y D'Ascoli, Y. (2012b). "Motivations to Become Vocational Education and Training Educators: A Person-Oriented Approach". *Vocations and Learning*, 5(3), pp. 225-249.

Berger, J. L. y Girardet, C. (2015). "The determinants of VET educators' occupational choice". *Education + Training*, 57(1), pp. 108-126.

Bloj, C. (2017). "Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina", *Asuntos de Género 41230*, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Card, D., Domnisoru, C., Sanders, S. G., Taylor, L., y Udalova, V. (2022). "The impact of female teachers on female students' lifetime well-being" (No. W30430), National Bureau of Economic Research.

Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). "Expectancies, values, and academic behaviors, in Spence", en J. T. (Ed.), *Achievement and Achievement Motives*, Freeman, San Francisco, pp. 75-146.

Fernández-Darras, M. C., Díaz, L. S. y Mora-Guerrero, G. (2020). "Women in secondary technical vocational education: Factors that influence their educational and work

trajectories". *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-19.
Fuller, A., y Unwin, L. (2013). "Gender segregation, apprenticeship and the raising of the participation age in England: are young women at a disadvantage?". *Lakes Research Papers*.
Gong, J., Lu, Y., y Song, H. (2018). "The effect of teacher gender on students' academic and noncognitive outcomes". *Journal of Labor Economics*, 36(3), pp. 743-778.
Imdorf, C., Hegna, K., y Reisel, L. (2015). "Gender Segregation in Vocational Education". *Comparative Social Research*, 31, pp. 1-20.
Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, E. y Sosa, M. L. (2020). "Mujeres en Programación: entre la reproducción y las nuevas construcciones de género: El caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires". *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 13(3), pp. 432-450.
Kristmansson, P. y Fjellström, M. (2022). "Motivations to have a Second Career as a Teacher in Vocational Education and Training". *Vocations and Learning*, 15, pp. 1-19.
Lee, J., Rhee, D. E., y Rudolf, R. (2019). "Teacher gender, student gender, and primary school achievement: Evidence from ten francophone African countries". *The Journal of Development Studies*, 55(4), pp. 661-679.
Makarova, E., Aeschlimann, B. y Herzog, W. (2016). "Why is the pipeline leaking? Experiences of young women in STEM vocational education and training and their adjustment strategies". *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(1), pp. 1-18.
Martínez, S. M., Martín, M. E., Garino, D., Giampaoletti, N. y Pol, M. A. (2020). "Discursos sobre varones y mujeres en la formación técnica: entre la reproducción y la transformación. Un estudio situado en dos provincias argentinas". *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 13(3), pp. 451-472.
Paredes, V. (2014). "A teacher like me or a student like me?

Role model versus teacher bias effect". *Economics of Education Review*, 39, pp. 38-49.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*, Londres, Sage.

Sevilla, M. P. y Arévalo, V. (2020). "Formación y evaluación de docentes técnicos en Chile. Persistentes inequidades para la educación media técnico profesional". *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, pp. 1-13.

Sevilla, M. P. y Carvajal, F. (2020). "Women in men's fields: Gender discourses in secondary vocational schools". *Education Policy Analysis Archives*, 28, 115.

Sevilla, M. P. y Madero, C. (2023). "Factores que influyen en la elección de la carrera docente en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas". *Education Policy Analysis Archives*, 31.

Sevilla, M. P., Bordón, P. y Ramirez-Espinoza, F. (2023b). "Reinforcing the STEM pipeline in vocational-technical high schools: The effect of female teachers". *Economics of Education Review*, 95, 102428.

Sevilla, M. P., Montecinos, M. J. y Valdebenito, M. J. (2023a). "Negociando el género". Experiencias de práctica profesional de estudiantes mujeres de Educación Técnico Profesional". *Pensamiento Educativo*, 60(1), pp. 1-16.

Sevilla, M. P., Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. J. (2019). "Producción de las diferencias de género en la educación media técnico-profesional". *Pensamiento Educativo*, 56(1), pp. 1-17.

Stellmacher, A., Ohlemann, S., Pfetsch, J. y Ittel, A. (2020). "Pre-service teacher career choice motivation: A comparison of vocational education and training teachers and comprehensive school teachers in Germany". *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), pp. 214-236.

Torre, M. (2019). "Women in Blue: Structural and Individual

Determinants of Sex Segregation in Blue-Collar Occupations". *Gender and Society*, 33(3), pp. 410-438.

Unesco (2020). *Boosting gender equality in science and technology: A challenge for TVET programmes and careers*, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2007). "Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale". *Journal of Experimental Education*, 75(3), pp. 167-202.

Watt, H. M. G. y Richardson, P. W. (2012). "An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), pp. 185-197.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W. y Devos, C. (2013). "(How) does gender matter in the choice of a STEM teaching career and later teaching behaviours?". *International Journal of Gender, Science and Technology*, *5*, pp. 187-206.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., y Pietsch, J. (2009). "Choosing to teach in the "STEM" disciplines: Characteristics and motivations of science, technology, and mathematics teachers from Australia and the United States". *Teacher Education: Policy, Practice and Research*, *2*, pp. 285-309.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W. y Rice, S. (2018). "Gendered motivations for STEM, teaching, and STEM teaching". Paper presented at the Gender and STEM Network conference, Oregon, USA, July 31st -August 2nd.

---

1. Las autoras agradecen el financiamiento otorgado por ANID/FONDECYT (1210296) y por ANID/FONDECY POSTDOCTORADO (3220685). ↵
2. Pontificia Universidad Católica de Chile. ↵
3. Pontificia Universidad Católica de Chile. ↵
4. En este país la ETP secundaria se ofrece en dos años de estudio (CINE 3), después de haber cursado ocho años de educación básica y dos de educación secundaria general. Por su parte, la ETP postsecundaria se imparte en un sector paralelo al universitario conformado por centros de formación técnica e institutos profesionales que imparten carreras

técnicas (de cuatro a cinco semestres de duración) y carreras profesionales sin licenciatura (ocho semestres).

5. Es importante señalar que el hecho de que la mitad de las entrevistadas de ETP postsecundaria realicen tareas administrativas, si bien es un resultado no intencionado en la muestra cualitativa, no sabemos si corresponde a una tendencia más amplia en este sector, y podría ser efecto de la selección realizada por las mismas instituciones, quienes dieron los contactos de las entrevistadas.

8

“Me tuve que imponer”

La socialización profesional de género en una carrera STEM

Claudia Jacinto[1] e Iris Schvartz[2]

1. Introducción

Este artículo se inscribe en el campo de los estudios sobre la socialización profesional, abordándola desde una perspectiva de género. En el proceso biográfico, las identidades profesionales se construyen continuamente a partir de procesos relacionales y modelos de profesiones en los que intervienen múltiples agentes socializadores del presente y el pasado del sujeto (Dubar, 1991). Dichas identidades se configuran, en términos generales, en tres fases: durante el proceso biográfico previo al estudio de la profesión (cuando la socialización primaria en el hogar y la experiencia escolar son claves), en el curso de la experiencia institucional durante el estudio de una carrera, y, por último, cuando se ejerce, en la instancia posterior a la graduación (Dubar, 2001). Teniendo en cuenta los diferentes hitos en esas fases, este trabajo se nutre en particular de experiencias biográficas de jóvenes arquitectas, preguntándose acerca de la incidencia que tiene el hecho de haber realizado (o no) estudios secundarios técnicos (EST) en la

percepción del pasaje por la carrera universitaria y las primeras inserciones laborales.

Los procesos de socialización previos a la elección de una carrera o especialidad formativa están marcados por factores socioculturales (familiares, escolares, etc.) que delimitan los sentidos y las disposiciones de los sujetos. Entre esos factores, el género, en cuanto reproduce patrones patriarcales, atraviesa la construcción de percepciones acerca del estudio y del trabajo. Así, las alternativas de estudio que pueden tomar los varones y las mujeres están enmarcadas diferencialmente por esos condicionantes (Morgade, 2009; Duru Bellat, 2017). Ello se refleja en la baja presencia de mujeres en carreras asociadas a cualidades consideradas típicamente masculinas, como resultado de estereotipos de género que definen las presuntas habilidades y aptitudes de varones y mujeres. Se suma a este proceso la autoexclusión de las propias mujeres, vinculada a su posición a cargo del cuidado en los hogares (Bloj, 2017; Miranda y Córica, 2015; entre otros).

Esta jerarquización simbólica de las ocupaciones y las habilidades que se asocian a las mujeres influye directamente en los puestos y las tareas que ellas desempeñan (Anker, 1997). Las cualidades atribuidas a varones y mujeres dejan traslucir una segregación, ya que las que son vinculadas a las mujeres se valoran y se pagan menos que las asociadas a los varones. Al jerarquizarse algunos atributos, se sobrevalora el polo "masculino" (Bonder y Morgade, 1992). Precisamente, lo masculino se asocia con la lógica productiva e instrumental y lo femenino se relega a una posición subordinada y relacionada con lo emocional, configurando una división sexual del trabajo asimétrica (Castaño y Caprile, 2010). El espacio de confluencia entre los estudios de las profesiones y las inequidades en clave de género es escasamente frecuentado y es al que se quiere contribuir. Supone estudiar las dinámicas de poder alrededor de las relaciones sociales desiguales que se conforman, así

como las percepciones subjetivas de quienes se desempeñan en la profesión (Panaia, 2008).

Si bien las discriminaciones de género se identifican en todos los niveles educativos y profesiones, las especialidades técnicas tradicionalmente masculinas, como la mayoría de las carreras vinculadas a campos aplicados de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), han sido identificadas como particularmente hostiles para las mujeres. Muchas investigaciones han mostrado que la baja participación femenina se vincula, en el inicio, al menor interés de las mujeres por esta elección. En efecto, el posicionamiento positivo y el desarrollo de expectativas favorables de los/as estudiantes frente a las STEM son el resultado de un proceso de construcción del gusto por actividades vinculadas a la ciencia y la tecnología, donde el peso del reconocimiento y apoyo del entorno familiar, escolar e institucional son factores que difieren según el género y la distribución de roles en el hogar (Jelin y Sciurano, 2023). Paralelamente, un importante acervo investigativo ha estudiado la discriminación de género durante el transcurso de la escolaridad en la EST (Garino y Martinez, 2018; Freytes y Barbetti, 2018, entre otros), reafirmando la permanencia de códigos de masculinidad.

El mundo del trabajo ligado a las profesiones STEM también reproduce inequidades en los roles de género, inclinando la demanda laboral hacia los varones (Marino *et al.*, 2023; Chaintreuil y Epiphane, 2015). Las barreras para las mujeres alcanzan los procesos de selección y reclutamiento, y también se reflejan en techos de cristal que obstaculizan la promoción, el reconocimiento y la compensación salarial justos. Este proceso se produce también a través de la segregación horizontal entre puestos del mismo nivel jerárquico. A su vez, esta matriz inequitativa que desalienta a las mujeres a progresar en la esfera técnico-profesional (Bloj,

2017) en parte se atenúa en las empresas que cuentan con políticas o acciones contra la discriminación de género (Garino; Millenaar *et al.*, en este volumen).

Más allá de las relaciones sociales de género en la EST y en los puestos laborales asociados a formaciones técnicas, la bibliografía señala prácticas disruptivas. Si se considera que los códigos de género no pueden ser tomados como fijos e invariantes –ya que se construyen performativamente (Butler, 1990)–, las subjetivaciones configuradas en las interacciones cotidianas están lejos de constituir procesos homogéneos. O sea, los sujetos tienen margen de acción y reflexión en la construcción de su propia experiencia (Dubar, 1991). Al respecto, distintas investigaciones anteriores tanto del equipo Prejet[3] como de otros equipos han evidenciado que la escuela técnico-profesional, a la vez que tiende a reproducir de manera binaria los comportamientos y las formas de relacionamiento, constituye un espacio de disputa en torno a la producción de la identidad de género (Jacinto *et al.*, 2021). Las estudiantes desarrollan tácticas para "sobrevivir" ante espacios hostiles a partir de su capacidad de agencia y resistencia, incluso subvirtiendo los códigos de masculinidad (Meo y Da Benigno, 2023). De esta forma, la EST es el espacio de socialización donde también tiene lugar una negociación con las normas de género (arreglos, estrategias, resistencias, reconfiguraciones) (Lamamra, 2017). Ello permite vislumbrar, como un terreno fértil de investigación, a aquel que se enfoca en los factores y las dinámicas relacionados al desenvolvimiento de esas disposiciones, arreglos, y resistencias por parte de las mujeres. Respecto a este conjunto entrelazado de factores, distintas investigaciones han señalado que el género opera fuertemente condicionado por el capital social y cultural de los hogares. Abonando a una perspectiva multidimensional, otro capítulo de esta publicación (Roberti, Martínez y Jacinto, en este volumen) enlaza el género con el capital social y cultural y el contexto

geográfico en el estudio de trayectorias de mujeres técnicas.

En este artículo, el interés teórico estará puesto en la incidencia de la experiencia escolar técnica y otras experiencias asociadas a la socialización profesional, sin perder de vista que los condicionantes vinculados a los distintos tipos de capital y el contexto geográfico delimitan márgenes de oportunidades y capacidades de agencia.

A fin de contribuir a las indagaciones sobre disposiciones, arreglos y resistencias de las mujeres en el curso del proceso de socialización profesional, argumentaremos que la experiencia escolar en la educación secundaria técnica contribuye a un proceso de socialización profesional en un determinado campo, abonando a la primera fase de construcción de una identidad profesional. Esta socialización, reconocida por las jóvenes estudiadas como vinculada al hecho de "ser técnica" (en especial, si se continúa en una carrera vinculada en el nivel superior), se genera por oposición a quienes no pasaron por esa formación previa. Así, las jóvenes técnicas identifican percepciones y disposiciones subjetivas que les facilitaron sus trayectorias en cuanto estudiantes de una carrera universitaria en STEM. Y reconocen saberes técnicos, generales y sociales que les permiten transitar con "otros recursos" los estudios universitarios en el campo, especialmente en los primeros años.

Posteriormente, enfrentadas al trabajo en el campo específico, estas jóvenes profesionales, independientemente de su formación secundaria, identifican segregaciones de género y micromachismos implícitos y naturalizados, y también explícitos. Pero a esa altura las subjetividades desarrolladas en los procesos de socialización educativos y laborales previos dan paso a capacidades para hacer frente a las responsabilidades acordes a su formación.

Particularmente, estas argumentaciones que funcionaron como hipótesis de trabajo serán examinadas a partir del campo profesional de la construcción. El abordaje metodológico fue

cualitativo. Consistió en la realización de 17 entrevistas de trayectorias efectuadas en la Ciudad de Buenos Aires durante 2023. Quince de ellas se efectuaron a estudiantes de una de las últimas materias (8) o graduadas recientes (7) de la Carrera de Arquitectura de UBA (FADU) durante 2022-2023. La edad de las entrevistadas oscilaba entre los 24 y los 34 años. Dentro de las características de la muestra de jóvenes, siete eran egresadas del nivel secundario de escuelas técnicas, cinco de ellas eran maestras mayores de obras (MMO), una era diseñadora técnica multimedial de una escuela de gestión privada, y una era técnica electromecánica de escuela de gestión pública. El resto eran bachilleres de diferentes orientaciones (cuatro de ellas administración y contable). Las jóvenes estudiantes se desempeñan como dibujantes o proyectistas en estudios de arquitectura o de diseño industrial (en un solo caso) y como sobrestantes en obra. Las que ya están graduadas trabajan como jefes en obras en construcción, dibujantes y proyectistas en estudios de arquitectura (incluso en puestos de responsabilidad equivalente a las estudiantes) y dependencias públicas del gobierno de CABA, en general en puestos de trabajo que implican mayores responsabilidades en comparación con las ocupaciones de las no graduadas.

A fines interpretativos, es importante tener en cuenta que las entrevistadas responden a ciertos criterios de selección: haber logrado terminar la carrera universitaria o estar a punto de hacerlo, y encontrarse trabajando en empleos que requieren la utilización de saberes relacionados con la profesión estudiada. Estos criterios delimitan un subgrupo de aquellas que, a través de sus disposiciones y prácticas, habían persistido en los estudios y habían conseguido acceder a un empleo formal consonante con su formación. La selección de casos con los criterios antedichos resultó en la conformación de un grupo de entrevistadas que en términos generales pertenecían a los sectores medios,[4] y habían contado con soportes familiares

(en términos de recursos en los hogares) que les permitieron sostenerse hasta la finalización de los estudios universitarios. Además, cabe indicar que, siguiendo los parámetros de fecundidad de la Ciudad de Buenos Aires,[5] ellas no tenían hijos/as y, por lo tanto, no plantearon responsabilidades de trabajo de cuidado, o sea, no estaban afectadas por lo que suele denominarse "conciliación" entre la esfera profesional y la doméstica (Ibañez, 2011). Estos posicionamientos, en términos de capital educativo y social, y de etapa de constitución de su propio hogar, no resultarán menores a la hora de observar e interpretar sus trayectorias, como se verá en el análisis.

Complementariamente, se entrevistó a dos informantes claves institucionales: una docente de dicha casa de estudios, con amplia experiencia laboral en la profesión y en la docencia; y una persona joven con responsabilidad en el área institucional concerniente a estrategias de género, también con amplia experiencia en la temática.

2. Desigualdades de género en las experiencias educativas y laborales en la construcción

De la mano de una mayor visibilización de las cuestiones de género en la división sexual del trabajo, en la última década, emergieron diversas iniciativas orientadas a poner de manifiesto la discriminación sufrida por las mujeres en los distintos campos profesionales. En el caso de la arquitectura, las señales de la última década incluso han trascendido a la prensa, como lo muestra el siguiente extracto:

> Si la invisibilización del recorrido de las mujeres en la arquitectura tiene que ver con una disciplina donde la presencia masculina y, por ende, las lógicas del patriarcado han sido más fuertes que en otras, lo paradójico es que, desde el siglo XIX, ya sea como profesionales, practicantes, educadoras, clientas o mecenas las mujeres han sido sobresalientes en la arquitectura.

> Frente a los meros discursos y acciones de cupo o visibilidad, que crecen junto con propuestas y proyectos en la academia, en los colegios profesionales y en los medios, ¿hará falta recordar que fueron mujeres las constructoras de los primeros hábitats desde la prehistoria? (*Infobae*, 2018).

Según un informe gubernamental (MOP, 2023), la construcción es el sector de la economía con menor nivel de participación de las mujeres. La cantidad de puestos de trabajo de mujeres en el sector ha rondado entre el 3 % y el 5 % (EPH, serie semestral 2016-2021). Durante la pandemia, la crisis económica y de los cuidados amplió las desigualdades entre los géneros. Las mujeres fueron las más afectadas y, al mismo tiempo, tuvieron una recuperación del empleo más lenta.

Una encuesta reciente realizada por un consorcio liderado por la ONG Soy Arquitecta (2023), del que formaron parte investigadoras del Conicet y representantes de las carreras de arquitectura de casi todo el país, muestra datos reveladores a partir de una muestra representativa a nivel nacional de 2.341 casos entre junio y julio del 2021. Se indagó sobre las áreas de la profesión en las que se desempeñan, el lugar y las actividades que realizan, los trabajos y las condiciones laborales existentes, la organización y planificación de su trayectoria profesional, las situaciones de discriminación, maltrato o abuso, entre otros temas. La mayoría de las encuestadas se encuentran trabajando en la profesión (84 %), pero 35,7 % trabaja en dos o más sectores en simultáneo, 45,9 % trabaja más de 40 horas semanales, y un 7,5 % cuenta con ingresos por debajo de la línea de pobreza. En tan solo 15,1 % de los espacios donde trabajan, predominan las mujeres, siendo el sector privado (estudios, empresas, etc.) el más masculinizado y el tercer sector (organismos no gubernamentales, redes profesionales, colectivas, agrupaciones, asociaciones, etc.) el más feminizado, mientras que la mayor

paridad se da en el sector estatal. Si bien conocen algunas iniciativas y acciones con perspectiva de género en el ámbito laboral, la sorprendente cifra de 75,8 % del total declaró haber sufrido algún tipo de violencia en sus espacios de trabajo. Y más de la mitad creen que han perdido oportunidades laborales ya sea por preferencia de contar con hombres en puestos de tomas de decisiones (64 %), como por no poder combinar la vida familiar con el desarrollo profesional (58 %) (Soy Arquitecta, 2023).

Este panorama general permite ubicar las experiencias que se analizan a continuación en un trasfondo de género en movimiento.

2.1. Discriminaciones durante la escolaridad secundaria: "… me dio a entender como que era medio rapidona"

En términos generales, los mundos de la educación y el trabajo en el sector de la construcción comparten el trasfondo bosquejado anteriormente. La presencia de mujeres es baja tanto en lo que concierne a la educación técnico-profesional, como en el mundo del trabajo, especialmente en los niveles bajos de calificación. En el caso de la especialidad de maestro mayor de obra en secundaria técnica, corresponden al menos al 30 % de la matrícula (Sosa, 2018). Esta situación de desventaja numérica genera desde el principio la necesidad de "generarse un lugar".

> Cuando pasamos al secundario hubo una división, vos seguías o común o técnico, y ahí es donde por ahí se notaba más la diferencia porque la gran mayoría eran hombres en comparación a las mujeres. En mi aula éramos dos mujeres (entrevistada 2, técnica, 27 años, arquitecta).

Todas las entrevistadas relatan haber vivido situaciones de hostigamiento o acoso en escala de más leves, graves y muy

graves en la escolaridad secundaria, en algunos casos ejercidos por sus compañeros y en otros por docentes, vividas con desagrado y humillación.

> Siempre me acuerdo de un chiste de un profe de segundo, dijo como que las mujeres se ríen de un chiste dos veces, la primera cuando lo escuchan y la segunda cuando lo entienden. Como diciendo que las mujeres no entendían de entrada los chistes que hacía o decía (entrevistada 3, técnica, 27 años, arquitecta).

Como se ha señalado en otros trabajos (Millenaar y Jacinto, 2022), la cuestión de género ocupa un lugar relevante en la agenda de las políticas educativas en el país, siendo la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) de 2006 un hito en este sentido. Sin embargo, la temática se vio vigorizada y ubicada en un lugar relevante cuando esta "ganó la calle", principalmente a partir de las marchas del Ni Una Menos, en contra de la violencia de género y los femicidios. Ahora bien, la mayoría de las entrevistadas transcurrieron sus escolaridades secundarias en periodos anteriores al citado movimiento. Tal vez por ello, y por la escasa evidencia de que hayan accedido a una formación en educación sexual integral, no dan cuenta de haber experimentado la concientización temprana de sus derechos. Más bien, relatan haberse sentido acompañadas por compañeras en casos de micromachismos o acosos. Los eventos eran transmitidos entre ellas como una forma de cuidarse, pero no trascendía ni a las autoridades escolares, ni a los padres.

Varias comentan bromas de parte de sus pares varones, referidas a que las aprobaban por el simple hecho de ser mujeres, sobre todo para el caso de las técnicas, ridiculizando o despreciando sus capacidades. Estas cuestiones resultaron áridas en especial por el hecho de haber elegido una especialidad técnica en la que los varones son mayoría. También mencionan padecimientos vinculados a comentarios

sobre los cuerpos o sobre los comportamientos atribuidos estereotipadamente a mujeres o varones.

> Había un profesor que era un señor grande, eran particular los chistes, bueno, hoy en día estarían súper vetados. Particularmente no me acuerdo, pero sí hacía chistes referentes a la pollera corta o cosas así del adolescente (entrevistada 10, no técnica, 34 años, estudiante de arquitectura).

Dentro de estas tendencias generalizadas, la cotidianeidad escolar de las jóvenes técnicas estuvo signada de tensiones y discriminaciones en cuanto mujeres.

Las estudiantes señalan que hay ocasiones en que los docentes buscan la complicidad de los alumnos varones cuando las mujeres pasaban al frente.

> Con un docente que era bastante doble sentido todos los comentarios que hacía [...] estábamos haciendo una presentación con uno de mis compañeros, y me dio a entender como que era medio rapidona [...] como que seguía con el tema de que las mujeres éramos rapidonas, que, si ibas a una técnica, estabas buscando otra cosa (entrevistada 5, técnica, 27 años, estudiante de arquitectura).

Una y otra vez, las jóvenes técnicas transmiten la percepción de que, para mantenerse en la especialidad, tuvieron que desarrollar capacidades y recursos para poder afrontar las discriminaciones.

> En electromecánica son más hombres [...]. Pasa que por ser mujer hay cosas que te subestiman, obviamente, porque están acostumbrados a eso los docentes. [...]. Pero también me pasaba que la parte de mecánica por ahí no te la querían tanto enseñar porque sos mujer (entrevistada 5, técnica, 27 años, estudiante de

arquitectura).

> El hecho de que era 20 % de mujeres y el resto de varones [...]. Para estar ahí me tuve que imponer [...]. Me acuerdo que a nosotras nos hacían hacer los dibujos y ellos hacían la parte dura, ir a palear (entrevistada 1, técnica, 25 años, arquitecta).

La frase "Me tuve que imponer" sintetiza el proceso de transformación de sus subjetividades respondiendo a un contexto muchas veces hostil. Incluso, los estereotipos en torno a las tareas típicamente masculinas y femeninas las han puesto en la situación de contestar las propuestas pedagógicas. Como comenta la entrevistada en el siguiente testimonio, solo "por ser mujer" se inhabilita a realizar tareas prácticas de fuerza, de utilización de herramientas. De este modo, se empobrecen las oportunidades de las estudiantes para desarrollar nuevos conocimientos. En particular en los espacios de taller, tiende a reproducirse aún más fuertemente la división sexual del trabajo y las normas de género. La discriminación de género se ejerce tanto a través de los discursos docentes, como en la asignación de tareas. Pero producto de perseverancia y tenacidad, las jóvenes logran resistir y deconstruir estereotipos en las relaciones de género.

> En tareas de taller, una vez pasó que teníamos que hacer la limpieza de un desagüe cloacal que hacía veinte años que no se usaba, y el docente preguntó quién quería colaborar, y fui la única. Y el docente no quería, me decía "No, no, vos no". Y yo le decía "Pero ¿por qué no?". "Porque sos mujer". "Y ¿qué tiene que ver? No puedo usar las herramientas, me puedo meter en un pozo". Y mis compañeros no querían ir, y el docente apuntaba a que fueran mis compañeros. Yo siempre pedía de ir para aprender lo práctico, porque, si yo también soy alumna, tengo dos brazos, no tengo ningún problema de discapacidad que impidiera esa tarea. Pero era porque era mujer (entrevistada 9,

técnica, 33 años, estudiante de arquitectura).

Como se verá a continuación, paradójicamente, el hecho de que las técnicas sufrieran situaciones de segregación y acoso y de que tuvieran que enfrentar estereotipos sobre sus capacidades de aprender saberes técnicos y prácticos, fue configurando un "ser técnica" como parte de una incipiente identidad profesional. Y desde el punto de vista subjetivo, ello amasó disposiciones y prácticas valoradas en las transiciones futuras hacia la carrera universitaria y el mundo laboral.

2.2. Ser técnica en la experiencia de formación en Arquitectura: "Te da esa tranquilidad…"

Las barreras al acceso cambian en el nivel universitario de la especialidad. Mientras que, en el conjunto de las carreras STEM, las mujeres son 34 % del total de estudiantes, en Arquitectura y Diseño se advierte mayor equidad de género en la distribución de la matrícula: casi el 54 % de estudiantes mujeres (Flesler y Giugliotella, 2018). Sin embargo, en otros aspectos tales como la docencia y gestión universitaria, esa equidad se diluye, siendo notoria la desigualdad en lo que concierne a los nombramientos y las promociones docentes (Palomar Verea, 2005).

Como se ha sostenido, la investigación con enfoque de género ha analizado cómo se ponen en juego las subjetividades femeninas para lidiar con los prejuicios y las adversidades tanto en la elección de las carreras técnicas, como en el tránsito por instituciones técnicas (Evans, 2006). Respecto a la elección de la arquitectura como profesión, resulta particularmente relevante señalar que las jóvenes técnicas no pasaron por un periodo de duda previo a la elección. Al contrario, consideraron "natural" esa continuidad en el campo. Al revés de la necesidad de forjar la confianza, como se señala en otros capítulos de este libro, el tránsito por estudios secundarios

técnicos les hizo ganar en seguridad.

Un conjunto de saberes y habilidades resulta particularmente relevante durante los primeros años de las trayectorias universitarias (Noriega y Medina, 2012). Comparando a quienes cursaron especialidades técnicas durante sus estudios secundarios con quienes no lo hicieron, se ordenaron las diferencias en dos grandes dimensiones. Por un lado, la percepción de autoconfianza en sí mismas fundada en los saberes técnicos teóricos y prácticos adquiridos previamente, y, por otro lado, las capacidades relacionales para afrontar situaciones de aprendizaje y laborales en ámbitos con tradición y predominancia de varones.

En relación con los saberes, las jóvenes técnicas perciben en sus primeros tiempos en la carrera universitaria que su capital cognitivo configura una ventaja en los procesos de aprendizaje frente a las otras estudiantes. La valorización abarca diferente tipo de saberes técnicos. Entre ellos, el lenguaje técnico-profesional, y su conocimiento general y global del proceso productivo.

> Rotundamente: desde que entré a la facultad que sentía que tenía muchísimas más herramientas, estaba en una clase y entendía el vocabulario, sabía de lo que se estaba hablando, no me parecía tan complejo como al resto de los compañeros. […]. A la hora de preparar un examen, uno está parado tres escalones más arriba, tenés la posibilidad de, justamente, al tener un entendimiento mucho más general, por ahí detenerte en detalles que otros no tienen tiempo (entrevistada 3, técnica, 27 años, arquitecta).

> Yo ya estaba familiarizada con las herramientas. Ya sabía usar AutoCAD, ya sabía usar SketchUp, como que estaba un poco más avanzada frente a mis compañeros que entraban en cero respecto a las herramientas de trabajo, más que nada los primeros dos años, como decía antes, pero después siento que la facultad te empieza a unificar un poco […]. Pero como que ya después la

> facultad te empieza a dar los conocimientos y se empieza a equiparar con el resto (entrevistada 6, técnica, 30 años, arquitecta).

El conocimiento previo de dibujo técnico y herramientas gráficas por computación también contribuye a estas disposiciones y a la confianza en sí mismas:

> Cuando empecé la facultad, por ahí había arrancado con otros conocimientos que algunos compañeros no tenían, o me fue más sencillo la introducción, el CBC o primer año, todo lo que era dibujo técnico lo tenía bastante claro, por suerte no me costaba. O, si me costaba, lo hacía a mitad de tiempo que mis compañeros, en eso me daba cuenta en los momentos de entrega, por ejemplo, yo conocía un montón de programas de computadora, entonces yo el AutoCAD ya lo conocía, el Photoshop lo conocía, programas de diseño que me servían como herramientas para complementar con lo que es la carrera, y me ayudaba mucho a adelantar o a hacer las cosas de manera más rápida (entrevistada 2, técnica, 27 años, arquitecta).

El capital de *saberes en situación*, o *saber hacer*, vinculado a los conocimientos generados en talleres escolares, es señalado como un punto de partida importante en la trayectoria universitaria. En los talleres de las escuelas, pudieron tocar los materiales, levantar una pequeña pared, unir cañerías, ir bajo la supervisión de un profesor a una obra en construcción, es decir, una comprensión teórico-práctica del saber técnico-profesional que aportan principalmente las asignaturas técnicas (Construcciones, Estructuras, Instalaciones). Incluso su papel es aún más relevante en la configuración de las identidades profesionales en tanto y en cuanto pueden no estar previstos en los procesos de aprendizaje en la universidad: "… puede pasar que a lo largo de todos los años de estudio jamás toques un ladrillo, una cañería o pises una obra".

> La escuela técnica aporta mucho, cuando hice la orientación en construcciones, siento que me dio todas las herramientas como para poder, digamos, trabajar profesionalmente […]. En el cole hacemos visitas de obra todos los años. Teníamos este lugarcito del colegio que tenías los materiales y hacías la parecita y qué se yo. Eso siento que te daba como un contacto más real […] y que puedas tomar más dimensión más real de un montón de cosas […] por ahí cuando recién arrancas a estudiar la carrera, si no venís de un colegio técnico, es como medio complicado entrar; hasta te diría hasta mitad de carrera. La diferencia está por ahí en las materias más técnicas tipo Instalaciones, Construcciones, que por ahí podés tener alguna idea más porque fuiste a la obra y lo viste ahí en vivo el detalle (entrevistada 11, técnica, 30 años, arquitecta).

De esta manera, la formación técnica previa construye una seguridad que les permite afrontar la carrera con otra determinación.

> Siento que fue como una buena introducción al mundo de la construcción (la especialidad Construcciones. También la experiencia te da esa tranquilidad (entrevistada 6, técnica, 25 años, arquitecta).

En contraposición, las estudiantes con trayectorias secundarias no técnicas reconocen sus desventajas respecto a los saberes previos: "Dibujo técnico los primeros años me costó" (entrevistada 4, no técnica, 25 años, estudiante de arquitectura).

> Sí, se re notaba un montón la gente, en general, que hizo maestro mayor de obra, se notaba mucho también con el tema de instalaciones, de las otras materias. Como que yo estaba, la primera vez que veo un caño de algo en mi vida, y el resto estaban, claro, mucho más aceitados, sabían lo que era todo […]

> sí noté gente quizás, me recuerdo materias como ITC o algo así que había gente que entendía más las cosas, y yo decía "¿Qué es una aislación?", no entendía, y otras personas que quizás le contestaban al profesor. Como que yo con mis amigas nos mirábamos que no terminábamos de entender (entrevistada 14, no técnica, 24 años, estudiante de arquitectura).

En tanto en otras investigaciones sobre las mujeres en profesiones STEM se señala el doble esfuerzo que enfrentan respecto a sus pares varones (como señalan Millenaar *et al.* y Garino, en este volumen), la comparación de mujeres técnicas y no técnicas muestra que las primeras logran movilizar sus saberes previos, sin identificar la necesidad de duplicar esfuerzos debido justamente a ese acervo acumulado durante la escolaridad secundaria. Esta disposición subjetiva de las técnicas caracteriza los primeros años de carrera. Desde la percepción de estas jóvenes, ya que, al promediar los estudios universitarios, y con mucha dedicación, sus compañeras logran nivelar los saberes técnicos.

> Yo salí muy bien formada de la escuela, al principio era muy clara la diferencia, me iba muchísimo mejor, había cosas que no me costaban y a ellas sí. […]. Después a mitad de carrera se niveló, como que es al principio. Pero hoy en día también hay diferencias, hay cosas que yo las razono de otra manera (entrevistada 1, técnica, 25 años, arquitecta).

> Ya en segundo año, los demás se terminan nivelando un poco más. Pero en tercero ya como que se equipara el proceso, como los planos son en computadora y dejaron de ser a mano, ya toma uno como más rapidez (entrevistada 2, técnica, 27 años, arquitecta).

Otra dimensión de las subjetividades construidas por las

técnicas durante la escolarización secundaria concierne a las capacidades relacionales para hacer frente a situaciones de aprendizaje (y laborales, como se verá más adelante) en ámbitos institucionales donde predominan los varones, y donde persisten estereotipos acerca de la masculinidad y femineidad de diferente tipo de saberes. Esas capacidades relacionales construidas por oposición a los varones son muy valoradas por parte de todas las entrevistadas. Sobre todo, se señalan la capacidad de tomar decisiones y la habilidad para ocupar posiciones jerárquicas de liderazgo.

> Creo que me desenvuelvo mucho mejor que otras personas que no fueron a escuela técnica, el hecho de estar en talleres, estar en contacto con hombres, no sé cómo explicarlo, además de todos los conocimientos técnicos que tengo. [...]. En la facultad claramente somos como mucho más independientes, porque es algo que desde muy chicos nos dan esa independencia, o el hecho de estar tantas horas en la escuela, que parece un trabajo en algún punto. [...]. Pero hoy en día también hay diferencias, hay cosas que yo las razono de otra manera. [...]. El tema este que hablábamos de ser resolutivo, que creo que es lo más difícil cuando uno se inserta en el ámbito laboral es ser resolutivo, y es una persona que en un colegio técnico lo tiene como más integrado (entrevistada 1, técnica, 25 años, arquitecta).

> Para mí, las personas, esto es algo muy personal, pero las personas que van a Industrial tienen una manera de razonar completamente distinta, como que es algo mucho más práctico, en general. Así que supongo que sí, no sé de qué forma, pero te da más herramientas para tratar en ámbitos tan masculinizados, de alguna manera, que siguen siendo masculinizados. El carácter que vos tenés que tener es distinto. O sea, como a vos se te exige mucho más... (entrevista 12, no técnica, 30 años, arquitecta).

En síntesis, la experiencia en la universidad de las jóvenes

técnicas cuenta el caudal de haber pasado por una socialización previa en la escuela técnica, donde enfrentaron normas de género, a partir de resistencias y estrategias. En esa primera etapa de la biografía educativa en un campo técnico, se generaron disposiciones y prácticas que habilitaron que las transiciones futuras fueran menos desafiantes. Ahora bien, como se viene de observar, en ese proceso confluye no solo lo actitudinal, sino también un capital cognitivo previo generado en la primera etapa de la socialización profesional.

2.3. Acoso y hostigamiento en las primeras inserciones laborales en la profesión: "… córreme de ese lugar que te estoy hablando como profesional"

Las primeras experiencias laborales forman parte de otro eslabón en la socialización, contribuyendo en la construcción de una identidad laboral de base (Dubar, 1991). En el ámbito laboral, se produce una interacción entre el sujeto (sus recursos, sus disposiciones, entre otros) y el contexto organizacional, proceso en el cual son mutuamente influenciados (Pozzer, 2019). En el desempeño profesional, se ponen en juego conocimientos y habilidades adecuadas, pero también *capacidades en situación* que permiten afrontar y prever problemas y nuevos desafíos vinculados a la comprensión funcional de los puestos de trabajo y a la organización del trabajo.

En trabajos de larga data, como el de Skeggs en los años ochenta sobre trabajadoras de sectores populares (2019), se puso en evidencia el complejo proceso en que estas mujeres construían su respetabilidad en el curso de su socialización laboral por oposición tanto a su identificación de clase como al feminismo. Ya décadas después, y para el caso de las mujeres profesionales, puede hablarse de una negociación que conlleva resistencias y recreaciones subjetivas en un contexto en el que una agenda pública de género ha impulsado las visibilizaciones. El proceso, sin embargo, no está exento de tensiones.

En efecto, las mujeres enfrentan la exigencia de demostrar que tienen las habilidades más “duras” o tecnológicas para el desempeño. Una forma de segmentación horizontal típica del sector es la distinción entre las capacidades de las mujeres para trabajar en oficina y en la obra. Esta diferenciación fue evidente también en los casos analizados.

> Mirá, yo no sé lo que piensa mi jefe, pero como director de obra siempre hubo hombres. O sea, el director de obra, el que no pisa nunca la oficina, el que está ahí dirigiendo la orquesta, siempre son hombres. Y en la oficina, siempre fueron mujeres [...]. Para mí, él tiene como una cuestión de “en la oficina, las chicas” [...] porque de hecho, cuando estaba trabajando mi prima ahí, ella no iba a la obra, o sea, las arquitectas que trabajaban en el estudio no iban a la obra (entrevistada 11, técnica, 30 años, arquitecta).

Diferentes estudios han observado que con frecuencia no se les reconoce a las mujeres su formación, sus saberes y sus aptitudes para trabajar en “la obra”, considerándolo un escenario “naturalmente masculino” (Bloj, 2017; Miranda, y Arancibia, 2017; Chaintreuil y Epiphane, 2015). Este fenómeno atraviesa puestos de distinto nivel de calificación, mostrando la segregación horizontal en el sector. En los niveles de calificación bajos y medios en las obras, las pocas mujeres suelen estar confinadas a puestos de control de calidad u observación de condiciones y medio ambiente de trabajo; en los puestos de nivel técnico, la segregación es muy marcada entre los varones que se desempeñan en las obras y las mujeres que acceden a estudios de arquitectura realizando tareas de diseño y documentación de obra (Jacinto *et al.*, 2022). Sin embargo, en los últimos años, se ha observado una agenda de género en movimiento en el sector. Por ejemplo, la Cámara Argentina de la Construcción creó una comisión de género y diversidades donde se discuten acciones para promover la mayor presencia

de mujeres y diversidades en ese ámbito. Al respecto, señalan que las principales tareas donde se puede visibilizar la mayor presencia de mujeres son aquellas relacionadas con la dirección, la proyección de obras, el control, la provisión y el guardado de herramientas de mano, instalaciones eléctricas y terminaciones (colocación de algunos revestimientos) en general, oficiales de pintura, ayudantes de albañilería, incluyendo el emplazamiento de piezas de ajuste de los elementos de hormigón premoldeado. Este camino todavía incipiente que se va construyendo en el acceso a los puestos tiene que enfrentar un mundo laboral donde los varones son una muy contundente mayoría y donde abundan los machismos.

En función de indagar las experiencias de discriminación vivenciadas u observadas en el campo laboral por parte de las entrevistadas, se organizó el análisis en tres grandes dimensiones. Por una parte, las percepciones acerca de micromachismos, o sea, esa violencia muchas veces obviada, cuya visibilización aún encuentra múltiples desafíos dado su carácter estructural (Bonino, 2004).

Por otra parte, la señalización de situaciones que van del hostigamiento al acoso laboral, cuya prevención y abordaje han sido institucionalizados a través de normas, tales como los protocolos de género. Finalmente, se examinaron las prácticas de resistencia desarrolladas por estas jóvenes a la hora de enfrentar estas discriminaciones de género. En la etapa de selección y primeros tiempos en puestos de trabajo relacionados con la actividad, la percepción de hostilidad basada en género es frecuentemente señalada; e incluso, algunos compañeros pueden manifestarse directamente en contra de la incorporación de mujeres. Las vivencias subjetivas se asociaron a la incomodidad que caracterizó los primeros tiempos en los empleos. En las palabras de una de las entrevistadas:

> Trabajé en empresa constructora como dibujante. Y cuando entro, uno de los gerentes ya dijo: “Pero ¿cómo? Es una chica y vamos a estar nosotros solos con esa chica acá?”. […] los primeros tres meses fue raro, o sea, por mí, no. Era mi primer trabajo dentro del rubro, pero yo notaba que a ellos les incomodaba que yo fuera mujer. Cuando empecé a desenvolverme más, me miraban más desde lo profesional y no tanto como mujer […] tuve que pasar situaciones de que no me escuche gente, de mantenimiento, o no me tomen en serio, y capaz tener que ir a acudir a otra persona para que digan lo mismo para que me escuchen (entrevistada 4, no técnica, 25 años, estudiante de arquitectura).

A veces, ese hostigamiento, lejos de ser implícito, era claramente explicitado. Por ejemplo, una entrevistada relata haber enfrentado comentarios abiertamente machistas:

> O sea, no era un ataque a vos personalmente, sino algo general, que de todas formas te impactaba […]. Eran como comentarios así muy, muy desafortunados y muy irrespetuosos (entrevistada 15, no técnica, 25 años, arquitecta).

En varias ocasiones, las entrevistadas atribuyeron los tratos diferenciales no solo a su condición de género, sino también a su juventud, señalando una doble discriminación.

> Trabajando en una empresa de aberturas, tuve problemas con un compañero de mayor edad, se negó a explicarme, “Vos no vas a entender porque sos una nena”, “Andá y leé el manual” (entrevistada 5, técnica, 27 años, estudiante de arquitectura).

Experiencias de este tipo han sido vivenciadas tanto por jóvenes que habían pasado por la escuela técnica como por las que no lo habían hecho. Por ejemplo, el uso de diminutivos es otra de las formas en las que se expresan las descalificaciones

por el mero hecho de ser mujeres.

Frente a ello, las jóvenes técnicas reconocen que cuentan con recursos para resistir estas hostilidades y enfrentar estereotipos culturales y prácticas hegemónicas, a través de habilidades adquiridas durante la etapa de socialización en la escuela secundaria.

> Mi amigo le dijo: “Igual ella viene de una escuela técnica, o sea, está acostumbrada a estar rodeada de hombres y no se va a sentir mal por estar trabajando entre ellos” (entrevistada 9, técnica, 33 años, estudiante de arquitectura).

Para quienes no contaban con formación técnica previa, la habilitación efectuada por alguien superior en la escala jerárquica, en especial si se trataba de una mujer, contribuyó a esta carrera de superación de obstáculos basados en cuestiones de género. De esta forma, varias señalaron que esa situación pone de manifiesto características organizacionales que tienen antecedentes en legitimar el rol profesional de las mujeres, y ellas, a su vez, facilitan el desenvolvimiento de las jóvenes a partir de un reconocimiento equivalente al de los varones.

> Pero mi jefa da bastante bajada de línea, o sea, que, si tratan mal a alguna, como que, no. Ya partiendo de la base de que mi jefa es mujer, digamos, ¿no? Y ahora cambió bastante la situación porque cambió la gerencia y entró una mujer como gerenta, antes eran hombres. Y a mí me dio otro lugar totalmente, ahora hago muchas más cosas, me da más vuelo que antes (entrevistada 15, no técnica, 25 años, arquitecta).

Sin embargo, la necesidad de ser habilitadas por un jefe acontece en los dos grupos de jóvenes sin distinción. Una joven técnica mencionó que también un jefe varón con actitudes no discriminatorias le facilitó ese proceso de reconocimiento.

> Estaba como inspectora de obras de infraestructura escolar. Entonces venían empresas constructoras y porque yo era mujer se pensaban que yo no les iba a poder responder o preferían hablar directamente con el director del área… y el director les dijo “No, pueden hablar con ella, que ella les va a saber responder”. “No, pero prefiero hablar con vos”. Y el director le dijo: “Para algo puse una directora, para yo no estar a cargo de esto, hablá con ella” (entrevistada 9, técnica, 33 años, estudiante de arquitectura).

Conscientes de que sobrevivir en el sector y especialmente en la obra implica estar expuestas con bastante frecuencia a estas situaciones, las entrevistadas reconocen la instancia en que pudieron poner en práctica arreglos o resistencias frente a los varones que menospreciaban sus capacidades técnicas e incluso su disposición a supervisar (Anker, 2007). Las experiencias de las jóvenes muestran que, para desempeñarse en empleos acordes con su nivel de calificación, tuvieron que ganarse un lugar a partir de enfrentar este tipo de estereotipo. Esta posibilidad de contar con recursos para abordar la discriminación cotidiana es señalada con mayor frecuencia por quienes fueron egresadas de escuelas técnicas.

> Y un día me dijo que era media tonta, entonces agarré y dije: “Este es mi límite”. El que llegues a la obra y te digan “nena” medio como que… Yo le digo “Mirá, me llamo Soledad, mi mamá me puso un nombre y es hermoso”. “No, está bien, Soledad, disculpe”. Listo (entrevistada 5, técnica, 27 años, estudiante de arquitectura).

> Cuando iba yo a obra, no sé, yo sentía que primero como que todos los hombres o me miraban con otras intenciones que no fuesen las profesionales […] “Es una mujer, mirá, tiene pelo, o el pelo largo, o los ojos o lo otro” […] pero después, cuando yo me ponía a hablar con ellos, a preguntarles cosas, desde lo técnico,

> bueno, no sé si soy mujer o soy varón, córreme de ese lugar, que te estoy hablando como profesional (entrevistada 9, técnica, 33 años, estudiante de arquitectura).

> Pará conmigo, no. Yo también tengo eso de que siempre me he hecho respetar mucho y creo que eso me marcó un poco la diferencia. Entonces a mí el dueño me trataba bien, pero por ahí a la contadora no. Muy mal la trataba. [...]. Sí creo que quizá crecer en determinados ámbitos hace que le vayas perdiendo el miedo, y nada, yo soy como que me respetas o me respetas. Tampoco daba lugar a que pasen esas situaciones (entrevistada 11, técnica, 30 años, arquitecta).

Así, a través del trabajo cotidiano, incluso estas jóvenes técnicas debieron demostrar que eran capaces y podían realizar la tarea en su nivel de calificación. La referencia a ese “Te lo tenés que ganar” plasma en los discursos el difícil proceso de legitimación de las mujeres como profesionales. En este contexto, el proceso de socialización experimentado en la escuela secundaria técnica les ha permitido desarrollar mayores recursos personales y subjetivos.

En suma, en el terreno propiamente laboral, las jóvenes técnicas reconocen que, aun en esa instancia, la socialización profesional inicial les aporta capacidades de poner en juego estrategias ante las prácticas discriminatorias.

> También hoy en día estoy trabajando hace un tiempo, y, si comparo a mis amigas que también se recibieron, yo estoy más adelantada en el trabajo o aceleré puestos [...] el hecho de haber estado en talleres es otra cosa [...]. El tema este que hablábamos de ser resolutivo, que creo que es lo más difícil cuando uno se inserta en el ámbito laboral es ser resolutivo, y es una persona que en un colegio técnico lo tiene como más integrado (entrevistada 1, técnica, 25 años, arquitecta).

Y quienes no han pasado por la formación técnica secundaria deben aprender a partir del empleo a hacer frente a contextos marcados por una división sexual del trabajo inequitativa.

> Sí, laboralmente en trabajos anteriores en los que por ahí era la única mujer del sector, tanto en la parte de proyectista como de obra y todo, como que no me daba lugar. Como que yo tenía que demostrar que sabía o que estaba dando una opinión con criterio. Eso sí lo sentía a veces. En algunas cuestiones, en general jefes siempre fueron hombres, nunca tuve una mujer jefa y compañeros en general la mayoría siempre fueron hombres, entonces como que, bueno, siento que te lo tenés que ganar un poco eso (entrevistada 12, no técnica, 30 años, arquitecta).

Más allá de la persistencia de estas distinciones entre técnicas y no técnicas, estas comienzan a diluirse en esta etapa de la trayectoria. Contando ya con el título profesional del nivel superior, y en algunos casos con algún antecedente laboral, las jóvenes suelen contar con una experiencia y saberes intercambiables, y ya visualizan situaciones en las que unas y otras no señalan diferencias frente a las condiciones estructurales de la discriminación.

Cuando la cotidianeidad sembrada de micromachismos pasa a situaciones de acoso explícito, quienes lo denuncian son tildadas de exageradas, o se les resta importancia o se atribuye a la "culpa" de la mujer el origen de la situación, lo cual genera efectos en la autoestima y en la seguridad en sí misma. Ante situaciones de acoso, siempre aparece un *velo de duda*. Sin embargo, el apoyo mutuo, la sororidad y la mayor visibilización de estos temas en algunos casos terminaron en el desplazamiento del hostigador, no sin ambigüedades:

> A nosotros nos benefició porque realmente no queríamos que

> trabaje esa persona con nosotros, pero bueno, no sé si había un velo de dudas […] y había mensajes, yo tenía capturas de los chats que le mandaba él, de cómo la hostigaba para que le responda o cosas así y no sé, fue raro […] el dueño de la empresa cuándo yo hablé [dijo] “Tu compañera es particular, viste que ella entra en confianza con los técnicos y por ahí, no sé si da pie, pero ella habla con todos y les pregunta y les exige”. O sea, como que fue tema y se definió que por favor que lo saquen, hicimos la reunión con el gerente, y le dijimos: “Por favor, sácalo porque no queremos trabajar con esta persona” […]. Bueno, prosperó, pero fue una situación fea (entrevistada 10, no técnica, 34 años, estudiante de arquitectura).

Ahora bien, más allá de la persistencia de los estereotipos culturales de género en el ámbito laboral, no todo resulta inmutable.

Por un lado, varios indicios provenientes de organizaciones u empresas vinculadas con la arquitectura señalan que, en los últimos años, se observa una mayor variedad de roles en la construcción que en el pasado.

> Siguen vigentes, con mucho peso, los roles clásicos de proyecto de arquitectura e interiorismo, vinculados a la sensibilidad estética. Pero fue creciendo la cantidad de directoras de obra, que implica dominio en la conducción de personas, manejo de tiempos y costos, programación de producción y, por ende, atributos de racionalidad y exactitud (*Infobae*, 2018).

Por otro lado, en la última década, la concientización de género y las agendas públicas contra la violencia de género contribuyeron a generar cambios en la percepción de las relaciones sociales de género, que las entrevistadas señalan como “evoluciones”.

> Cuando empecé acá, como tenía muy buena relación con mis

jefes. Yo quería ir a obra, un día lo planteé, y me dijeron que ellos no contrataban mujeres para obra, y como que se las iban a comer crudas, así, textual. Hasta que contrataron la arquitecta XX para ir a la obra. Luego salió un proyecto que hice la dirección y fui a obra. (Primero pensé) “Acá se van a manejar así, mi lugar es este, no voy a pelear con eso” […] pero lo empezaron a cambiar. Se dieron cuenta que lo que ellos pensaban era re subjetivo.

[Piensa que hoy los hombres respetan a la mujer]. Quizás la gente en obra a veces quiere pasar por encima a una mujer, pero depende de uno cómo se para frente a eso. Hay hombres que están en obra y no sirven, no pasa por el género […] pasa por el carácter, conocimiento y cómo uno se planta, me parece.

También los obreros son muy respetuosos, pero, por la diferencia de edad, me quieren pasar; tengo que poner límites. La semana pasada, me dicen “Natita”, como que estaba demasiado, le dije “Discúlpame, yo soy arquitecta López, llámame así”, y puse un límite ahí, y como que no volvió a pasar […]. La selección de personal es por conocimiento y formación, no por género (entrevistada 1, técnica, 25 años, arquitecta).

Estos cambios, según algunas entrevistadas, no implican necesariamente cambios profundos, sino una adecuación a lo políticamente correcto, en línea, en sus términos, con un "lavado de cara". En definitiva, lo que ha sido denominado *pinkwashing.*[6]

> La sensación es que está de moda el feminismo, que los hombres hablan del feminismo, y ponen a la mujer. Pero, a la hora de realmente darle un lugar a las mujeres, no lo hacen. Es como que siempre lo hacen para mostrar, ahora se cuidan más (entrevistada 7, no técnica, 37 años, estudiante de arquitectura).

E incluso la ampliación de los espacios de desarrollo a las jóvenes profesionales puede ser parte de una manipulación:

> Hay una estrategia de poner a mujeres en lugares importantes, porque creo que es como más fácil manipular a las mujeres. Hoy por hoy ya no está pasando tanto, pero también juegan con esto de o aceptás o te pueden echar, que es diferente con los hombres. Sí creo que hay un poco de eso (entrevistada 7, no técnica, 37 años, estudiante de arquitectura).

De este modo, la referencia al techo de cristal (que impide a las mujeres acceder a cargos jerárquicos) y la aceptación de que muchas mujeres deben "aguantar" tratos y exigencias desiguales permanecen en algunos testimonios. Ello da cuenta de que, al mismo tiempo en que estas mujeres deconstruyen subjetividades y generan nuevas en un constante devenir, persiste la necesidad de superación cotidiana de códigos de género discriminantes.

> Como siempre pareciera que la mujer está como un poco más por debajo que los hombres, aunque tengan el mismo puesto […]. Creo que la mayoría callamos muchas cosas, y agachamos la

> cabeza y nos hacemos las boludas. Siempre hay como una situación de manipulación, esto de "habrá sido mi culpa" [...]. El hombre está en un lugar y la mujer en otro, esa sumisión que hay con la mujer, siempre como que tendemos a no generar problemas, porque, si no, quedás como la loca de mierda, la quilombera (entrevistada 7, no técnica, 37 años, estudiante de arquitectura).

3. Conclusiones

Este trabajo se preguntó por el proceso de socialización profesional de jóvenes mujeres desde una perspectiva de género. Se puso foco en hitos claves de las trayectorias, como el pasaje por la escuela técnica, la formación universitaria y los primeros empleos en una profesión STEM. Como particularidad que no resulta habitual en este tipo de carreras, en el caso estudiado de la arquitectura, la matrícula está equilibrada entre mujeres y varones, pero estos últimos prevalecen en determinados segmentos del mercado profesional, tales como las obras en construcción.

Aun en el marco de relaciones de poder desiguales, la experiencia escolar técnica tiene por efecto una transferencia de capital cognitivo y simbólico que promueve interpretaciones y valores para resistir discriminaciones tanto en la esfera educativa como en la laboral. A partir de experiencias cotidianas con sesgo de género, se van construyendo saberes y, en un sentido más amplio, nuevas subjetividades a lo largo de la escolaridad secundaria técnica. En los términos de las propias jóvenes, esta socialización previa está vinculada al hecho de "ser técnicas" y se genera por oposición a quienes no pasaron por esa formación previa. Como hemos visto en el análisis de los testimonios, ese reconocimiento lleva a la valoración de los "aportes" convertidos en recursos que la experiencia escolar en la escuela técnica brinda para los itinerarios posteriores en la profesión.

Las jóvenes técnicas visualizan percepciones y disposiciones que les facilitan la trayectoria formativa en la carrera STEM en el nivel superior, especialmente los primeros años. Ese capital cognitivo y actitudinal incluye tanto saberes teóricos y prácticos aplicados a la resolución de problemas técnicos, como capacidades relacionales y afectividades. Cabe enfatizar un aspecto de la experiencia escolar técnica que se relaciona con una estrategia pedagógica que no está necesariamente incluida en el ámbito universitario. Se trata del aprendizaje práctico en talleres y laboratorios, donde existe la oportunidad de integrar saberes tecnológicos. De este modo, el grupo de jóvenes estudiadas ha logrado desenvolver trayectorias donde su capacidad de agencia se despliega en la construcción de subjetividades de género que contestan estereotipos. Ahora bien, esa ventaja comparativa de las técnicas se va diluyendo a medida que avanzan en la carrera y el conjunto de las estudiantes va acumulando experiencia tanto en la carrera como en el campo laboral.

En su inserción en el mundo del trabajo, estas jóvenes profesionales, independientemente de su formación secundaria, identifican segregaciones de género y micromachismos implícitos y explícitos. Ya en esta fase del proceso de socialización profesional, estas jóvenes vivenciaron desafíos adicionales a los propios de las transiciones entre la educación y el trabajo de la juventud. Entre ellos, que los puestos de trabajo requieren, además de los saberes técnicos, las capacidades relacionales y sociales tales como la toma de decisiones y el liderazgo en posiciones jerárquicas. En este contexto, el proceso de socialización experimentado en la escuela secundaria técnica les ha brindado mayores recursos personales y subjetivos para el desempeño laboral. Sobre todo, "capacidades en situación" para afrontar y prever problemas y nuevos desafíos vinculados a la comprensión funcional de los puestos de trabajo y a la organización del trabajo. A través del

trabajo cotidiano, debieron demostrar que eran capaces y podían realizar la tarea en su nivel de calificación. En el caso de las mujeres profesionales, esta adaptación dinámica trae aparejada emprender resistencias y recreaciones. Ahora bien, a esa altura, los aprendizajes realizados en la propia experimentación en los primeros empleos se suman a los saberes producto de procesos educativos, atenuando la diferencia experimentada en el grupo de técnicas y el otro grupo.

Unas y otras debieron pasar (o están pasando) por un difícil proceso de legitimación como profesionales. Pero, a esa altura, las subjetividades fortalecidas por experiencias educativas y laborales dan paso a capacidades para afrontar responsabilidades acordes a su formación.

¿En qué condiciones sociohistóricas, institucionales y biográficas se desenvolvieron estas trayectorias en el contexto social contemporáneo?

Desde el punto de vista sociohistórico, estas jóvenes desarrollaron su adolescencia y juventud en tiempos en que la agenda pública de género a nivel de países occidentales y en Argentina experimentó una amplia movilización. Cuestiones como la identidad y la violencia de género, impulsadas por los movimientos de mujeres y diversas organizaciones de la sociedad civil, así como desde las políticas públicas, lograron una significativa visibilidad mediática, amplio debate público y nuevas legislaciones. El cuestionamiento de patrones de género largamente instalados fue parte de la vida cotidiana. Al mismo tiempo, la revolución tecnológica y de la comunicación y otros procesos vinculados a la nueva fase del capitalismo producían rupturas de los procesos de socialización laboral tradicionales (Jacinto y Dursi, 2010; Marhuenda *et al.*, 2004; entre otros). Al respecto, la bibliografía suele señalar un aumento de la individualización de los esquemas de acción y de pensamiento, y una mayor responsabilidad del sujeto en la construcción de

sus recorridos de vida (Roberti, 2018).

Desde el punto de vista institucional, sus tránsitos por las instituciones educativas y los primeros empleos conducen a configuraciones distintas desde el punto de vista de género.

Si bien las escuelas técnicas son reconocidas como atravesadas por desigualdades de género, sus dinámicas al mismo tiempo posibilitan el acceso a saberes técnicos y relacionales distintos que difieren de lo producido en otros tipos de escuela. Estos saberes constituyen el sustrato de un conjunto de disposiciones que generan recursos subjetivos en las estudiantes para enfrentar las relaciones de género desiguales. A su vez, se pone en evidencia el papel socializador de la escuela técnica en el desarrollo de nuevas subjetividades femeninas de estudiantes que lograron culminar el nivel secundario y universitario. Ya en la universidad, las situaciones experimentadas por ellas y por compañeras fueron construyendo una percepción compartida de que las discriminaciones se debían a su condición de género, y debían afrontarlas. Tanto quienes son técnicas como quienes no lo son visualizan esos recursos adquiridos previamente por las primeras, sosteniendo que les permiten transitar sus trayectorias con ventajas en términos de conocimiento y disposiciones.

El mundo del trabajo en la profesión presenta otras rispideces. La obra, universo de varones, implica la constante reafirmación de la legitimidad de las jóvenes como profesionales. Más aún en un sector donde conviven trabajadores de distintos niveles de calificación y posiciones socioculturales, caracterizado por las prácticas machistas que atraviesan la cotidianeidad.

Ante la creciente fragmentación de las experiencias biográficas, deben considerarse particularmente las características del grupo estudiado. Aunque con diferencias, las condiciones socioeconómicas de sus hogares y genéricamente

sus posiciones sociales les permitieron sostenerse en la escolaridad y hacer elecciones de estudio y trabajo con márgenes relativamente amplios. ¿En qué medida sus disposiciones subjetivas y sus prácticas, sus percepciones de que "me tuve que imponer" son producto de esas posiciones sociales? Al contrario que las mujeres trabajadoras de sectores populares estudiadas por Skeggs (2019) que vivían la formación como una desvalorización de sus propias prácticas, para las jóvenes técnicas de sectores medios en el contexto geográfico de la Ciudad de Buenos Aires y en el actual escenario histórico, el paso por la escuela secundaria profesionalizante constituyó un factor de identificación. En el cúmulo de interacciones vividas, fueron construyendo nuevas subjetividades en el proceso de socialización profesional que transitaron. La problematización de su condición de género fueron claves para esa recreación, ya que movilizaron a su capacidad de agencia. Ellas desplegaron disposiciones y prácticas reflexivas en la construcción de su propia experiencia. En este sentido, se trata de trayectorias transitadas desde la individualización, pero experimentadas desde la identificación con otras mujeres, sintiéndose un colectivo que sufre similares segregaciones y padecimientos atribuibles a las normas de género.

Referencias bibliográficas

Anker, R. (1997). "La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías". *Revista Internacional del Trabajo*, 116(3), pp. 343-370.

Bonder, G. y Morgade, G. (coords.) (1992). "Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa". *Documento de Trabajo, n.º 1, Ministerio de Educación de Cultura y Educación de Argentina.*

Bloj, C. (2017). "Trayectorias de mujeres: Educación Técnico-Profesional y Trabajo en la Argentina". *Serie Asuntos de*

Género, 145. CEPAL.

Castaño Collado, C. y Caprile, M. (2010). “Marco conceptual sobre género y tecnología”, *Género y Tic. Presencia, Posición y Políticas*. Sociedad Red. UOC Ediciones, Barcelona.

Chaintreuil, L. y Epiphane, D. (2015). “Los hombres son más dinámicos pero las mujeres más organizadas”: cuando los reclutadores hablan del género de los candidatos/as”, *Calificaciones y Empleo*, 87.

Dirección de Estadísticas y Censos (2021). *La fecundidad en la Ciudad de Buenos Aires,* CABA.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Colin.

Dubar, C. (2001). “El trabajo y las identidades profesionales y personales”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo, 7*, pp. 4-20

Flesler, G. y Gugliotella, G. (2018). “La perspectiva de género en el ámbito académico de la arquitectura y los diseños”. *Documento de Conferencia V Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismo*, 10 y 12 de julio de 2018, La Plata.

Infobae (2018). “Mujeres en obra: la hora de la reivindicación de las arquitectas argentinas”. Consultado el 16 de marzo de 2024.

Jacinto, C., Gándara, G., Granovsky, P., Verchelli, V. y Schvartz, I. (2022). *El reconocimiento de aprendizajes en el trabajo en el sector de la Construcción. Informe Argentina*, CEREQ-CIS-CONICET.

Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A. y Sosa, M. (2021). “Desigualdades, experiencias y cuestionamientos de género en la Educación Técnico-Profesional: el caso de la formación en Informática en la Ciudad de Buenos Aires”, en Martínez, S. y Garino, D., *Investigaciones en Educación Técnico-Profesional en Argentina. Saberes Prácticas y Experiencias,* CABA, Teseo, pp. 77-109.

Jacinto, C. (Coord.) (2018). *El secundario vale. Saberes,*

certificados y títulos técnicos en la inserción laboral de jóvenes, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). "La socialización laboral en cuestión: Las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes", en Jacinto, C. (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Teseo; IDES, pp. 331-367.

Jelin, E. y Sciurano, G. (2023). "Actitud de los jóvenes hacia las profesiones STEM". *Informe final, Ministerio de Ciencia y Tecnología, IDES.*

Lamamra, N. (2017). "Vocational Education and Training in Switzerland: A Gender Perspective. From Socialisation to Resistance". *Educar*, *53*(2), pp. 22-41.

Marino, V., Sustas, S., Quartulli, D. y Curcio, J. (2023). *Por qué estudiamos informática. Indagación sobre trayectorias universitarias: instituciones, estudiantes, género y trabajo*. Fundación Sadosky, Buenos Aires.

Meo, A., Chervin, M. y Dabenigno, V. (2023). "Somos Recargadas, somos disidentes. Mujeres transformando la escuela técnica en Argentina, Prácticas de Oficio". *Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales*, 1(31), pp. 21-39.

Marhuenda, F., García, J. y Navas, A. (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social". *Revista de Educación*, 351, pp. 139-161.

Millenaar, V. y Jacinto, C. (2022). "Hay una agenda de género en la Formación Profesional? Abordajes de políticas e instituciones". *Estudios del Trabajo,* 63, pp. 1-36.

Miranda, A. y Córica, A. (2015). "Las actividades laborales y extraescolares de jóvenes de la escuela secundaria en la Argentina de principios del siglo XXI". *Perfiles Educativos, XXXVII*, (148), pp. 140-162.

Miranda, A. y Arancibia, M. (2017). "Repensar el Vínculo entre

la Educación y el Mundo del Trabajo desde la Perspectiva de Género: Reflexiones a Partir de un Estudio Longitudinal en el Gran Buenos Aires”. *Education Policy Analysis Archives; Arizona*, 25, pp. 1-18.

Ministerio de Obras Públicas (MOP) (2023). *Informe de coyuntura sobre Trabajo y Obra Pública*, febrero.

Ordorika, I. (2015). “Equidad de género en la Educación Superior”. *Revista de la Educación Superior*, XLIV(2), 174, abril-junio, pp. 7-17.

Palomar Verea, C. (2005). “La política de género en la educación superior”. *La Ventana*, 21, pp. 8-43.

Panaia, M. (2008). “Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina”, *Documentos de proyectos e investigación*, Santiago de Chile, CEPAL.

Pozzer, J. (2022). *Políticas activas de empleo y la construcción de jóvenes trabajadores. Un análisis del dispositivo Entrenamiento en el Trabajo en la ciudad de Corrientes (2015-2018*). Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Roberti, E. (2017). “Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial”. *Sociologías*, *19*(45), pp. 300-322.

Skeggs, B. (2019). “Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares”. Los polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. *Prácticas de Oficio, Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales*, 1(25), pp. 107-110.

Soy Arquitecta (2023). “Encuesta Arquitectas Argentinas: hacia la igualdad de género y una mayor visibilidad de las mujeres en la arquitectura”. Consultada 5 de mayo de 2024.

---

1. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↵
2. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↵
3. Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo, con sede en el CIS-CONICET-IDES. ↵

4. Lo cual corresponde al perfil sociodemográfico de quienes realizan estudios secundarios técnicos en Argentina (Sosa, 2018). ↵
5. En el 2021 el peso relativo de las mujeres de 15-49 años que no tuvieron hijos en el año de referencia fue de 51,6 %, presentando diferencias destacables según la edad (68,1 % para las mujeres de entre 25 y 29 años y 40,6 % para las de entre 30 y 39 años) (Dirección de Estadísticas, CABA). ↵
6. De modo genérico, término utilizado para identificar acciones de empresas u otros actores que aseguran apoyar alguna problemática de género, mientras que en realidad pretenden mejorar su imagen de marca u obtener beneficios. ↵

9

Las Women Game Jam

Un análisis etnográfico sobre su dimensión emocional

Ivana Bachmanovsky[1]

1. Introducción

Desde el año 2018, se desarrollan en Argentina las Women Game Jam (WGJ), un evento internacional y anual que en nuestro país se produce de manera virtual.[2] El objetivo es desarrollar un videojuego,[3] en grupo o de forma individual, a lo largo de un fin de semana. La particularidad de las WGJ es que están orientadas a mujeres y disidencias para fomentar su participación en la industria de videojuegos, aunque no es excluyente y también pueden participar varones cis.

De su organización en Argentina, se encarga Women in Games Argentina (WIGAr), la única comunidad en la industria de videojuegos en el país que nuclea a mujeres y disidencias, y se propone ser un "espacio seguro".

Cuando comencé a hacer trabajo de campo en la WGJ del año 2022, lo primero que me asombró fue lo emocionadas que estaban todas las participantes en relación con el evento. Tanto quienes participaban por primera vez, como quienes ya lo habían hecho en ediciones anteriores se mostraban muy

conmovidas por formar parte de la WGJ. A lo largo de todo el fin de semana, la emoción tomaba un rol preponderante: desde la apertura del evento, pasando por su desarrollo vía Discord, hasta el cierre con la presentación de los juegos desarrollados. Era algo que traspasaba las pantallas, desafiando cierta frialdad con la que –*a priori*– puede pensarse a los ámbitos virtuales. Con base en esto, me surgió la necesidad de contemplar la dimensión emocional en el análisis de las WGJ.

Es por esto por lo que el objetivo de este capítulo es analizar la dimensión emocional en las WGJ en relación con la posibilidad de pertenencia a un "espacio seguro", que al mismo tiempo alberga, por diversos motivos, la necesidad de reproducir prácticas como el *cruncheo*.[4] Esto constituye una experiencia normalizada en las empresas de videojuegos a través de la cual les desarrolladores trabajan por encima de las horas establecidas en sus contratos, en general sin cobrarlas siquiera como horas extras.

Es por esto por lo que retomaré algunos aportes de la antropología de las emociones, para indagar en su campo de relaciones los componentes afectivos que hacen a la identidad de WIGAr como comunidad, buscando constituirse como un "espacio seguro", al igual que las WGJ. Y, a la vez, analizaré su vinculación a esta práctica característica del mundo del trabajo de los videojuegos: el *crunch*.

Este artículo forma parte de una investigación etnográfica en curso.[5] Debido a que parte del trabajo de campo se desarrolla en entornos virtuales, como es el caso de las WGJ, utilizo las contribuciones de la etnografía digital, que complemento con entrevistas en profundidad a integrantes de WIGAr.

El capítulo se estructura en seis apartados: el primero corresponde a esta introducción, en el segundo presento la perspectiva metodológica, el tercero es una breve caracterización sobre la industria de videojuegos en Argentina,

en el cuarto describo la agrupación Women in Games Argentina, el quinto se basa en el análisis de las Women Game Jam, y el último corresponde al cierre del capítulo.

2. Perspectiva metodológica

El enfoque etnográfico permite la construcción de los datos desde una profunda relación social con les sujetes de estudio, en el "estar ahí". Sin embargo, esta premisa clásica de la etnografía del "estar ahí" se ha visto resignificada en los últimos tiempos con la emergencia de los entornos virtuales que han cobrado mayor relevancia sobre todo a partir de la pandemia.

Tal ha sido el caso de las WGJ en Argentina, que, si bien comenzaron siendo presenciales en sus inicios en el año 2018, a partir de la pandemia producto del COVID-19 en el 2020, empezaron a organizarse en formato enteramente virtual en el país, algo que continúa hasta el presente.

A raíz del avance en el estudio de entornos virtuales desde la antropología, ha comenzado a hablarse de "etnografía digital" para referirse a la especificidad de la metodología etnográfica cuando esta se realiza en red, aunque no se agote allí. Constituye una metodología interesada en indagar y reflexionar sobre el mundo contemporáneo, así como también acerca de la relación con les sujetes de estudio mediatizades digitalmente. Propone explorar las consecuencias de la presencia de las comunicaciones mediadas digitalmente dando forma a nuevas técnicas a través de las cuales practicamos la etnografía (Di Prospero y Daza Prado, 2019).

Bajo esta perspectiva, realicé observaciones en la WGJ de 2022 y 2023, lo que incluyó los eventos de YouTube en los que se transmitieron en vivo la apertura del evento y el cierre, en el que se mostraron los juegos desarrollados, así como el desarrollo de la WGJ durante el fin de semana de duración, vía Discord.

También realicé observaciones virtuales en los talleres previos a las WGJ de 2022 y 2023, en los que se daban herramientas básicas sobre programación, diseño, sonido, o se explicaba el funcionamiento de la Jam a quienes participaban por primera vez. Además, observé los videos que quedaron grabados de las WGJ de 2021 y 2020 (aperturas, cierres y talleres previos), y complementé el trabajo con entrevistas en profundidad virtuales a algunas de las participantes de WIGAr.

3. Algunos datos sobre la industria de videojuegos

La industria de videojuegos se encuentra atravesando, desde hace ya varios años, un enorme crecimiento tanto en Argentina como en el resto del mundo. Se estima que solo este sector factura anualmente más que los del cine y la música combinados. Esta tendencia fue acelerada desde el 2020 producto de la pandemia del COVID 19 y la búsqueda de nuevas formas de entretenimiento en el aislamiento (Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos [OIAV], 2022).

Hasta el 2017, año en el que se creó el Observatorio de la Industria de Videojuegos,[6] existían escasos y dispersos datos específicos sobre este sector productivo en Argentina (Gala, 2019). El observatorio surge con el propósito de realizar un relevamiento de la industria a través de informes anuales en donde se analicen distintos aspectos sobre su composición.

Desde el año 2020, estos relevamientos incorporan perspectiva de género (OIAV, 2020). El informe más actualizado con el que contamos actualmente es el del 2022: de las 78 empresas relevadas ese año, el porcentaje de empleadas mujeres sobre el total de empleades en relación de dependencia era de 23 %, y el promedio de cargos directivos/gerenciales ocupados por mujeres, de 27 %. A su vez, el informe de 2022 es el primero en relevar el porcentaje de personas no binarias en la industria, dando 0,3 % como resultado (OIAV, 2022).

Tal como plantean Jacinto *et al.* (2020), los entornos laborales tienen reglas, costumbres y códigos que pueden resultar hostiles a mujeres y disidencias, razón por la cual se detectan fenómenos de masculinización e invisibilización. Es el caso de la industria de videojuegos en Argentina, en donde las mujeres representan una clara minoría.

En este escenario, surgió en el año 2019 en Argentina –en consonancia con el gran protagonismo que ha tenido el movimiento feminista y de mujeres en los últimos años– la agrupación Women in Games Argentina (WiGAr), que se convirtió en la primera (y hasta el momento única) en nuclear a mujeres y disidencias de la industria de videojuegos.

4. La comunidad de Women in Games Argentina

WiGAr nació a fines del año 2019. Tal como me relata una de sus integrantes en una entrevista: "Se formó… siempre decimos, ¿no?… en el baño de la EVA,[7] donde se encontraban las chicas". Allí decidieron armar un grupo de WhatsApp para estar en contacto. Los baños suelen estar más alejados en relación con los espacios principales de un evento (como los salones en donde se desarrollan las conferencias). De esta forma, alejadas y en un espacio al que los hombres no pueden ingresar, lograron encontrarse aquellas mujeres dispersas pertenecientes a la industria de videojuegos. Luego también armaron otro grupo de Discord.[8] Otra entrevistada me contaba:

> Éramos solo un grupo de WhatsApp, a la mayoría las conocía, porque justamente era un grupo que lo habían fundado un par de chicas y después era boca por boca, a mí de hecho una chica me vio en un evento y me dijo "¡Ah, tanto tiempo! ¿Estás en este grupo [en referencia al grupo de *WhatsApp*]?", y fue como "Ah, no estoy", y me agregó. Era como muy entre las que ya nos

> conocíamos en ese momento, que nos conocíamos por conferencias y eso. De hecho, hace poquito estuvimos en el lugar donde se hacía siempre esa conferencia y nos sacamos una foto en el baño, porque es tipo "¡Che, mirá a todo lo que llegamos!" (entrevista virtual a integrante de WIGAr,[9] 2022).

El grupo de WhatsApp primigenio se ha transformado hoy en una agrupación que posee distintas comisiones (como la directiva, la de educación, organización de eventos, comunicación, entre otras) y se encuentra constantemente realizando actividades para fomentar la participación de mujeres y disidencias en la industria de videojuegos. Su misión es "trabajar por una industria de videojuegos más inclusiva, a partir de varias acciones concretas: visibilizar, educar y crear oportunidades de acceso y trabajo para grupos y minorías tradicionalmente en desventaja", según expresan en su página web.[10] También se definen como federales, ya que nuclean a mujeres y disidencias de todo el país.

WIGAr es una "comunidad": en el mundo de los videojuegos, muchas personas se agrupan por comunidades. Por ejemplo, hay comunidades que representan a provincias (por ej. la comunidad de Tucumán), así como a veces sucede que hay varias comunidades por provincia.

En este contexto, comunidad constituye una categoría nativa. El concepto de "comunidad" ha sido largamente trabajado en las ciencias sociales y humanísticas. Victor Turner (1969) analizó en distintos contextos rituales el sentimiento de comunidad e igualdad, lo que denominó *communitas*, un período en el que las jerarquías sociales cotidianas se suspenden temporalmente. Por otro lado, Clifford Geertz (1973) estudió cómo construyen significados compartidos las comunidades, moldeando la vida social. Muches otres autores han reflexionado a lo largo de la historia sobre este concepto (Mead, 1928; Barth, 1969; Leacock, 1981;

Durkheim, 1983).

Con base en el objetivo de este capítulo, me interesa analizar esta categoría nativa entendiendo que refiere tanto a sentidos de pertenencia, como también a estados subjetivos, que resultan de una combinación de componentes cognitivos y afectivos que movilizan a les actores sociales (Spivak L'Hoste, 2010). Tal como desarrolla Spivak L'Hoste (2010), en su campo de estudio, esto se da a través de "componentes cognitivos y afectivos ligados al acuerdo respecto de un pasado común, a formas de solidaridad en relación a la experiencia del colectivo y al entendimiento de una identidad compartida" (Spivak L'Hoste, 2010: 122). Esto resulta iluminador para pensar en WIGAr, ya que, si bien como agrupación no comparten un pasado tan extenso (debido a que pasaron pocos años desde su creación), sí lo hacen como mujeres y disidencias que transitan como trabajadoras o jugadoras un entorno masculinizado como son los videojuegos. Es decir, la identidad compartida que las une está relacionada con formar parte de una minoría.

A su vez, otro elemento identitario de la comunidad es la búsqueda de un discurso unificado. Tal como me contaba una de sus integrantes en una entrevista:

> En parte la idea de la comisión directiva está un poco como para tratar de regular [...] tratar de moderar, más que nada... y tratar de unificar el discurso, entonces como te pasó a vos, es como bueno si alguien quiere una entrevista o quiere info o algo puntual, que mande un *mail* y le respondemos las que estemos en la directiva, cosa que ya más o menos sabemos qué responder o tenemos al menos una idea general de todas las acciones que estamos intentando llevar a cabo (entrevista virtual a integrante de WIGAr, 2022).

En cuanto a las relaciones de solidaridad desarrolladas en WIGAr, estas toman diversas formas. En principio, es

importante decir que la comunidad cuenta hoy con más de 600 personas. Actualmente, por donde más circula la información es a través de Discord, ya que van armando subgrupos por afinidad. Tienen distintos canales, en donde, por ejemplo, publican búsquedas laborales. Según expresaban algunas de sus integrantes, ahora están más organizadas. En relación con este punto, una entrevistada decía:

> La idea es que sea una comunidad donde cada una se gestiona y tiene su lugar donde buscar información y al mismo tiempo darla, por ejemplo búsquedas laborales [...] pero no es solamente una comunidad en la que se habla de trabajo y orientación vocacional, porque arrastra también todas las cuestiones más sociales, de abuso, maltrato, sexismo, qué sé yo, entonces es complejo (entrevista virtual a integrante de WIGAr, 2022).

Es decir, las formas de solidaridad están relacionadas a intercambios de información, como búsquedas laborales, pero van mucho más allá de esto, ya que se plantea la posibilidad de que quienes pertenecen a la comunidad cuenten con un grupo de pertenencia y de contención en donde poder expresar lo que en otros contextos no podrían.

En relación con esto, si bien se definen explícitamente como una agrupación de mujeres y disidencias en videojuegos, no tienen aún una postura tomada sobre si hombres (cis o trans) podrían sumarse. Por el momento, aún ninguno lo intentó. Ante mi pregunta sobre este tema, una integrante de WIGAr me dijo:

> Todas las actividades que hacemos son públicas, todo el contenido que generamos está de acceso libre en todas nuestras redes sociales y demás. Entonces la comunidad cerrada termina siendo más como una comunidad de contención, calculo que ahí también es que no surge la necesidad de un varón cis de querer

> pertenecer porque no tendrá… no sé… Pero de momento no se animaron, […] no nos preocupa que estén los hombres, queremos garantizar simplemente que la comunidad siga siendo un espacio seguro (entrevista virtual a integrante de WIGAr, 2022).

En su página web, también hablan de "espacio seguro" para definir a la comunidad. Por lo que en las entrevistas pregunté a qué se referían cuando hablaban de espacio seguro. Las respuestas que me daban tenían que ver con buscar que nadie se sintiera juzgade, con que las integrantes sintieran que podían expresarse libremente y contar cosas difíciles por las que habían tenido que pasar, sin que nadie las pusiera en duda. También me expresaron que muchas veces se dan maltratos en el ámbito laboral, por ejemplo, jefes o personas con mayor jerarquía que no aceptan si una persona decide cambiar de género y de nombre, y la siguen llamando con el nombre anterior al cambio, generando situaciones de *bullying.* Este es un ejemplo que me dieron en cuanto a un espacio no seguro. La comunidad, en cambio, se presenta como un "espacio seguro":

> Es mucho más que solamente trabajar, y hubo situaciones muy *heavies* que se compartieron y… O sea, por un lado, es super lindo porque vienen a WIGAr sabiendo que es un lugar en el que pueden sentirse cómodes de contarlo y de buscar ayuda si se quiere, y, por otro lado, es complejo porque no tenemos todas las respuestas ni tenemos la forma de contener y de repente es… siempre es como un montón… Pero, aunque hay cosas que no sabemos bien cómo resolver, creo que lo que pasa es que nos sentimos entendidas, como una cosa de "A mí me pasó lo mismo", "A mí también", y te das cuenta que no sos solo vos, sino que es algo que nos pasa a todas, o a varias (entrevista virtual a integrante de WIGAr, 2022).

Es decir que los sentidos asociados a "comunidad" en

WIGAr están íntimamente ligados a esta otra categoría nativa de “espacio seguro”, que se presenta como un ámbito distinto a otros para estas mujeres y disidencias pertenecientes al mundo de los videojuegos. En relación con esto, Ahmed (2012) reflexiona sobre la importancia de contar con espacios seguros destinados a grupos minoritarios que viven en espacios de opresión. A su vez, Hooks (1994) afirma la necesidad de crear espacios de aprendizaje seguros para todos los géneros. Distintes autores analizan aspectos vinculados a la construcción de un “espacio seguro” respecto a las relaciones de género (Rubin, 1975; Warner, 1999). Y en particular en relación con los videojuegos, Shaw (2014) investiga cómo se representan las minorías de género en los videojuegos, buscando crear espacios seguros.

Teniendo esto en cuenta, WIGAr representa un espacio de pertenencia y de contención que hace frente a distintas situaciones de discriminación que viven las minorías en un entorno masculinizado como el de videojuegos, que, en ese intercambio de experiencias, deja entrever que muchas veces son repetidas y compartidas, y no algo del orden de lo individual.

A partir de esto, es posible trazar un paralelismo entre la comunidad de WIGAr y los grupos de concienciación desarrollados durante la segunda ola del feminismo, en los años setenta en Estados Unidos, llamados allí *consciousness-raising.* Tal como explica Trebisacce (2010), los grupos de concienciación en Argentina fueron una réplica de los *consciousness-raissing* desarrollados por las feministas estadounidenses. Según estas, estos grupos nacían de la necesidad de las mujeres de hablar de sí mismas, de buscar ellas mismas lo que creían que sería mejor para ellas. Consistían en subgrupos fijos de integrantes (todas mujeres) destinados a descubrir el subyacente social de la problemática individual. Cada integrante del grupo exponía sus experiencias

y, al terminar de hablar todas, buscaban la raíz común de las experiencias relatadas. Los temas que tenían lugar (dependencia económica, inseguridad, maternidad, etc.) se vinculaban con sucesos que parecían tener lugar en la esfera de lo privado, e incluso de lo íntimo. Sin embargo, nada de privado hay en la esfera privado-doméstica ni en la vida privada-íntima. Por esto Trebisacce (2014) sostiene que aquellas feministas trabajaron a partir de sus experiencias personales e íntimas mientras cuestionaron el orden público-social, al darse cuenta de que las problemáticas cotidianas que vivían como individuales eran compartidas por la mayoría de ellas.

En este sentido, una estrategia para cuestionar el orden masculinizado imperante en el mundo de los videojuegos son las Women Game Jam, que WIGAr se encarga de organizar. En estas, mujeres y disidencias se convierten en mayoría durante el fin de semana de duración.

5. La Women Game Jam*:* teorizando lo emotivo

La WGJ "es un maratón de desarrollo de juegos. La propuesta consiste en planificar y crear un juego digital o analógico (de mesa o patio), basado en un tema que permanece en secreto hasta el comienzo del evento", según figura en la descripción del formulario de inscripción que hay que completar para participar. Es importante aclarar que no es una competencia, ya que no hay grupos que se elijan como ganadores.

Se desarrolla desde el año 2018, y es un evento a nivel mundial en el que participan distintos países. Se hace una vez por año y dura un poco más que un fin de semana (de viernes a domingo). Participan distintos países del mundo, algunos en forma virtual, y en otros presencial o híbrida. En Argentina se realiza en formato enteramente virtual.

En el Instagram de WIGAr, a través de distintas

publicaciones, promocionan el evento. Por ejemplo, en una de publicación escriben: “¡Queremos celebrar, visibilizar y demostrar todas las oportunidades laborales y todo el trabajo que puede ser llevado a cabo en los sectores de desarrollo de #videojuegos!”. Y aclaran: “Se prioriza darle espacio a mujeres y personas de la comunidad LGBTIQ, que son público objetivo y principal foco del evento, pero esto no significa que varones cis no puedan anotarse. Las masculinidades positivas son bienvenidas”.

En cuanto a los requisitos, especifican que no es necesario tener experiencia previa, toda persona mayor de 18 años puede participar, no hace falta saber programar, es gratuita y plantean que lo importante es tener “ganas de conocer a otras personas, trabajar en equipo y aprender en forma colectiva”.

Hay tres maneras de participar: como *jammer*, como mentora y como madrina. Las *jammers* son quienes participan para desarrollar el videojuego, mientras que las mentoras y las madrinas mantienen roles de acompañamiento a las *jammers.* La diferencia es que a cada madrina se le asigna un grupo y es responsable de asistirlo, por lo que el requisito es que esté disponible durante toda la WGJ, mientras que las mentoras están para ayudar a cualquiera que lo necesite, pero no tienen un equipo asignado, por lo que no se les pide disponibilidad *full time.*

Las WGJ comienzan los viernes a la tarde. El evento de apertura se desarrolla a través de una transmisión en vivo por YouTube. Mientras esperaba a que comenzara, en la pantalla aparecía: “Ya llegó la hora de iniciar la pijamada más famosa! La Woman Game Jam fomenta la participación de mujeres dentro de la industria de desarrollo de videojuegos”.

En el chat en vivo, comenzaban a aparecer los primeros mensajes con emoticones con corazones y caritas de festejo. Las participantes saludaban y se presentaban contando de qué países eran. Luego de un rato de espera, aparecieron en la

pantalla las presentadoras del evento. Estaban todas las representantes de los países de habla hispana participantes (dado que países con otros idiomas hacen eventos de apertura separados). Empezaron dando la bienvenida mientras se iban turnando para hablar.

La primera vez que vi la apertura a este evento, en 2022, me llamó fuertemente la atención que todas estaban muy emocionadas en relación con la WGJ. “No puede ser que hoy es al fin, hemos llegado al día”, comenzaba diciendo una de las presentadoras. Y continuaban las presentaciones agradeciendo a “les voluntaries” (muchas veces utilizaban lenguaje inclusivo):

> Que apoyan en el detrás de escena, que nadie sabe sus nombres, pero ahí están, empujando el evento con nosotros, sin ustedes de verdad que no llegamos a ninguna parte, así que muchas, muchas, muchas gracias a todos quienes ponen esfuerzo en este evento y sobre todo a quienes creen en el evento y a quienes creen que esta clase de eventos generan cambios reales. Nosotras hemos visto cambios, personas que entran a la industria de videojuegos gracias a estos tipos de eventos, y esperamos q nos sigan acompañando durante todo lo que organicemos y todo el resto de los años, que vengan como *jammers*, que vengan como voluntarias, que se conviertan en mentoras, y después en todo lo que significa ser parte de la industria. Y esperamos que estén super, sUper emocionadas igual que nosotras. ¡Muchas gracias por venir! (presentadora, WGJ 2022).

Ante esto, en el chat alguien contesta: “Yo ya estoy llorando y todavía no empieza”. Y muchos otros comentarios iban apareciendo en esta línea, como: “KEMOCION”, “Qué emoción amigaaaaaas”, “Estoy emocionada porque es mi primera WGJ”.

Mientras las presentadoras avanzaban con la apertura del evento, una expresaba: “Me emociona mucho ser parte de este

evento y ver cómo la comunidad de videojuegos ha crecido en los últimos años en América Latina". Y otra de las presentadoras contaba:

> Me emociona mucho ser parte de este evento. Creo firmemente en la importancia de estos espacios creativos, donde se aprende a través de la colaboración. En esta Game Jam quiero invitarlas a divertirse, experimentar, intentar cosas nuevas, y a hacer muchas preguntas. Pero en especial quiero invitarlas a hacer comunidad, a inspirarse, a ayudarse las unas a las otras. Que, al final de estas 48 horas, estén orgullosas de crear algo nuevo, de lo que aprendieron, y de las personas que conocieron. Quiero que sigan desarrollando su curiosidad y compartiendo el conocimiento. Ustedes son el presente y el futuro de los videojuegos en Latinoamérica. Feliz Women Game Jam (presentadora, WGJ 2022).

Estas expresiones recurrentes ilustran algo del escenario emotivo que daba inicio a la WGJ. Si bien sabía que era un evento muy importante dentro de la industria de videojuegos, no me había imaginado que quienes participaban estuvieran tan movilizades por el evento. Desde la apertura, tanto las *jammers*, expresándose a través del chat de YouTube, como las presentadoras, transmitiendo en vivo por aquella plataforma, expresaban estar fuertemente emocionadas por el evento.

De esta manera plasmaba mi asombro en mi registro de campo:

> Una de las presentadoras dijo que no podía creer que había llegado el día y que estaba haciendo esfuerzos para no lagrimear. El resto de las presentadoras expresaban lo mismo: estar muy emocionadas. Igual las *jammers* en el chat. No esperaba encontrarme con este escenario tan mediado por lo emotivo. Menos en un evento virtual. ¿Cómo entenderlo en este contexto? ¿De qué habla esta emoción compartida? ¿Qué representa? ¿De

qué nos habla esta emotividad tan fuerte que traspasa las pantallas y los países? (registro de campo, 2022).

A partir de estos interrogantes, me resultó necesario analizar la dimensión emocional en las WGJ. El estudio de la dimensión emocional implica una profunda complejidad, y, a pesar de las diversas teorías, conceptos y propuestas metodológicas de carácter disciplinar e interdisciplinar que la abordan, no hay acuerdo sobre su constitución, ni sobre su naturaleza ni sus manifestaciones. Ni siquiera hay consenso sobre cómo aproximarse a su estudio (Spivak L'Hoste, 2010). Desde la antropología, se avanzaron herramientas para su abordaje (Sirimarco y Spivak L'Hoste, 2019), generándose un debate que aún continúa. Tal como plantea Leavitt (1996), la antropología ha estado dividida en perspectivas biológicas de la emoción y perspectivas socioculturales. Afirma que varios componentes del paradigma cultural de la emoción la presentan como inaccesible para las ciencias sociales. Según explica, esto es así porque las emociones son vistas como irracionales, sin posibilidades de expresarse con claridad, y porque son caracterizadas como privadas. De esta manera, lo emocional se reduce frecuentemente al ámbito de lo privado, que puede ser en términos de la constitución psicológica del individuo, o también de lo íntimo en relación con lo doméstico o de aquello que constituye un ámbito inaccesible para les científiques sociales.

En cuanto a esto, Lutz (1988) también plantea que, a diferencia de otras manifestaciones sociales, las emociones han sido reducidas a lo privado. En esa reducción dicotómica, por un lado, estaría lo privado, en donde sucedería la emoción y cuyas herramientas de análisis habría que utilizar para abordarla. Por otro lado, estaría lo público, un ámbito definido en torno a la congregación de individuos que produce y negocia sentidos. Sin embargo, por más que lo emocional

exprese estados internos, psicológicos e intimidad, el hecho de hablar de esos estados por medio de categorías, como su manifestación en formas de expresión que incluyen tanto al discurso como al cuerpo, impide reducirlo a tales características (Spivak L'Hoste, 2010).

Con respecto a esto, Crapanzano (1994) acuerda en que la emoción se constituye en relación con estados psicológicos, pero plantea que no se agota allí, sino que también se conforma en función de la arena social y de las interacciones sociales que la configuran y sobre las cuales, a su vez, la propia emoción actúa.

A la luz de estos planteos, resulta interesante pensar las WGJ debido a que combinan de una manera muy particular lo público y lo privado y su relación con lo emocional. En Argentina, en donde el evento se desarrolla de manera enteramente virtual, tanto *jammers* como mentoras y madrinas suelen participar desde sus propias casas. Por lo tanto, es un entorno en donde hay un involucramiento del ámbito doméstico y de lo privado, pero en total comunicación con lo público y "el afuera", ya que el objetivo es relacionarse con otres a través del desarrollo de un videojuego. Como afirma Crapanzano (1994), las emociones poseen un efecto pragmático en los diferentes discursos y, en referencia al contexto, pueden hasta cierto punto contribuir a crearlos. En estos términos podemos pensar a las WGJ, en donde la dimensión emocional conduce a una proyección pública de experiencias que se consideran parte del ámbito de lo privado.

Es decir que el contexto particular de las WGJ cuestiona aquellas teorías que plantean que las emociones no pueden ser analizadas en el terreno de las relaciones sociales por ser íntimas, privadas, o inaccesibles por formar parte del ámbito doméstico, ya que en este la dimensión emocional se torna en un terreno que involucra tanto a lo público como a lo privado. En este punto, nuevamente se produce un paralelismo con la

segunda ola del feminismo en EE. UU. de los años setenta, que contribuyó a cuestionar y borrar las fronteras tradicionales entre lo público y lo privado. “Lo personal es político” fue uno de sus grandes lemas (Valcárcel, 2001). Esto estaba relacionado a los grupos de concienciación anteriormente mencionados, en donde, entre otras cosas, se compartían experiencias y emociones que derivaron en la comprensión de que no eran problemáticas individuales, sino compartidas y sociales. El análisis de la dimensión emocional en las WGJ nos permite pensar que algo de eso se pone en juego, haciendo difusa la delimitación entre el ámbito de lo público y el de lo privado en un contexto en el que mujeres y disidencias se encuentran –virtualmente– durante un fin de semana, formando parte del “espacio seguro” –tanto público como privado– que se propone ser la WGJ.

En continuidad con este escenario de “espacio seguro”, podrían entenderse ciertas recomendaciones de cuidado que también despertaron mi asombro la primera vez que las escuché haciendo trabajo de campo en el 2022. Las presentadoras aconsejaban reiteradamente dormir, comer e hidratarse bien. Muchas contaban que, en años anteriores en los que habían participado como *jammers*, ellas mismas habían estado sin dormir la última noche de la Jam, y que sabían que muchas lo hacían, por lo que remarcaban la importancia de dormir. También resaltaban el hecho de que la Jam no es una competencia, y que lo que importa no es desarrollar un gran juego, sino aprender cosas nuevas, conocer gente y pasarla bien. Así lo expresaba una de las presentadoras:

> ¿Recomendaciones para quienes es su primera Game Jam? Hidratarse, dormir, tener té de tilo guardado en el cajón, hablarse con sus amigas/compañeras, pedir ayuda, preguntar. No tengan miedo, aquí todas hemos venido sin saber nada, esa es la idea, que aprendan y que se suelten a saber… O sea, a aprender. No se

> exijan demasiado, esto es una Jam, es un fin de semana, deberían disfrutar de su fin de semana también. No se estresen, no lloren porque no estén llegando o no estén logrando lo que quieren, es normal. Y si quieren llorar, van al canal de "la lloración". Y en el canal de la lloración, las consolamos (presentadora, WGJ 2022).

El canal de "la lloración" es un canal de Discord en el cual, como denota su nombre, las *jammers* expresan frustraciones y dificultades que atraviesan. Este tipo de expresiones son las que circulaban en la WGJ de 2023: "ESTAMOS EN COLAPSO CON UNITY Y FMOD[11] Alguien que se apiade de nosotros, *please* No logramos implementar los sonidos de Fmod en Unity y vamos a llorar", "Qué mejor día para un cólico que el final de un Jam", "Me corté un dedo lavando los platos […] realmente no me duele mucho, no sé si es porque tengo mucho sueño, no sé si eso es bueno o malo" o "ayer no sentí mis piernas y queda mucho trabajo por delante ahhh". Ante esto recibían orientación y palabras de aliento por parte de mentoras, madrinas u otras *jammers*.

Continuando con las recomendaciones, las presentadoras advertían:

> Tienen a un montón de personas que los pueden ayudar, no se queden con la duda, siéntanse en un espacio de amigas para preguntar de verdad lo que quieran […] y hablando de espacio de confianza, lo más importante es que sepan que la pueden cagar y que necesitan cagarla. Es su primera Game Jam, no se den tan duro. Tenemos mucho miedo a embarrarla o ensuciarla… La verdad es que ya se inscribieron en esta pijamada, aprovechen este espacio, cometan errores, porque están jugando a ser desarrolladores de videojuegos, es un momento perfecto para cagarla, este es el laboratorio, es un espacio seguro para equivocarse, y los vamos a ayudar en todo momento

(presentadora, WGJ 2022).

Esta apelación al "espacio seguro", "espacio de confianza", "espacio de amigas" seguía estando presente en los discursos. Sin embargo, se agregaban elementos que me generaron nuevas preguntas. Una me surgía en relación con la reiterada recomendación de dormir. En los días de la WGJ, comprobé que efectivamente muchas de las *jammers* participaban en Discord a distintas horas de la madrugada. A su vez, en el cierre de la WGJ en donde se muestran los juegos, también gran cantidad de *jammers*, al contar sus experiencias, admitían no haber dormido la última noche o haber dormido muy poco durante la WGJ. Esto expresaba, sin ser la excepción, una *jammer:* "No dormí, estoy con pijama aún, pero lo vale porque realmente esto está moviendo a la industria de desarrollo de videojuegos". También abundaban este tipo de expresiones: "Primera Jam, estamos… que colapsamos… o sea, felices… pero que colapsamos".

Esta mezcla de emociones expresadas despertó mi atención. Tal como plantean Lutz y White (1986), la mirada tradicional de las emociones las han entendido como fuerzas irracionales. Sin embargo, desde el interpretativismo, perspectiva que se interesó en los años setenta en la variación cultural de la emoción, la emoción conforma un aspecto de la red de significados que constituyen una cultura. En este sentido, resulta relevante explorar aquellas categorías a partir de las cuales lo emocional se representa y actúa en el propio contexto de la WGJ. Se trata de categorías que, más allá de representar emoción, comunican interpretaciones sobre aspectos del mundo y sobre las relaciones que lo constituyen en esa representación (Spivak L'Hoste, 2010). Las categorías de felicidad, euforia y diversión se corresponden con la idea de "espacio seguro" que constituye la WGJ.

Pero ¿cómo entender las categorías del estrés, el colapso,

el no dormir y la angustia? Retomando el planteo de la autora (Spivak L'Hoste, 2010), las categorías que hablan de la emoción, en ese mediar en las definiciones e interpretaciones a partir de la referencia a estados emocionales, asumen un papel constitutivo en los eventos de las WGJ.

El *crunch* constituye la respuesta a esa pregunta. El *crunch* es una práctica muy extendida en el mundo de los videojuegos, a través de la cual en ciertos períodos les trabajadores trabajan muy por encima de las horas estipuladas en sus contratos, muchas veces sin siquiera recibir una compensación salarial por horas extras (Palermo y Krepki, 2023; Gala, 2019).

En cuanto a esto, es importante aclarar que la acelerada expansión de las nuevas formas de producción dominadas por la administración digital marca, según distintes autores, el paso de la hegemonía del capitalismo industrial hacia el denominado "informacional" o "cognitivo" (Míguez, 2014; Ventrici y Palermo, 2021; Zukerfeld, 2021). En ese pasaje ocurre una reconfiguración de los modos tradicionales de las relaciones entre les trabajadores y las empresas, en las concepciones de les propies trabajadores y los sentidos de su tarea. De esta forma, la lógica del *cruncheo* que se da en la industria de videojuegos no es ajena a otros sectores, en donde se configura un sujeto hiperindividualizado, en el cual les individuos pertenecientes al enjambre digital no desarrollan una idea de "nosotros", sino que se transforman en meros "sujetos de rendimiento" (Han, 2012, 2014; Ventrici y Palermo, 2021)

Tal como expresaba una presentadora en la WGJ del 2020: "Durante la Game Jam a mi novio le dio *influenza*[12]… Y él tratando de programar toda la cuestión con *influenza*, subiendo el juego en las 48 h en la cama muriéndose". Lo decía entre risas, mientras el resto de las presentadoras reían también. Y continuaba:

> Pudimos subir el juego y nos gustó un montón el resultado. Así que se logró, se pudo. Nosotros nunca tuvimos la intención de hacer *crunch*, nuestra experiencia siempre era más tranquila, nunca con ganas de estresarnos, siempre con ganas de pasarla bien, de hacer cosas nuevas y no de viciarse con el asunto. Sino que era una oportunidad de aprendizaje, de hacer un juego que no habíamos hecho (presentadora WGJ, 2020).

Sin embargo, como propone Crapanzano (1992), la dimensión emocional de la vida social no se explicita solo en categorías que hablan de ella o la expresan. De hecho, no es el lenguaje el único material, su única herramienta. Aquí la risa cómplice de todas las presentadoras es una respuesta por fuera del lenguaje verbal, que expresa un entendimiento colectivo con relación al no dormir y al *cruncheo*. Otra presentadora contaba, con base en sus experiencias, haber querido desarrollar un juego demasiado ambicioso en tan solo un fin de semana. Y aconsejaba tener en cuenta que es poco tiempo "porque, si no, no te da tiempo de dormir o descansar, que es muy importante". Ante esto, otra presentadora contestó: "No es un dato menor, porque después tenemos en la industria el *cruncheo* y muchas empresas grandes que se aprovechan de esa pasión que uno tiene por los videojuegos".

En relación con esto, si bien en las WGJ no hay empresas que "obliguen" al *cruncheo*, las empresas están presentes como *sponsors* del evento. Incluso a veces, a través de los canales de Discord de la WGJ, circulan ofertas laborales de empresas de videojuegos. También ocurre que tanto *jammers* como madrinas o mentoras a veces están trabajando en alguna empresa de videojuegos, por lo que son potenciales contactos. Entonces, si bien no hay una obligación formal por parte de las empresas, este escenario podría ayudar a comprender las motivaciones del *cruncheo*.

En relación con esto, si bien la WGJ no constituye una

competencia formal, pues no hay ganadores, el acto de cierre en el cual se muestran los videojuegos realizados puede ser una muy buena oportunidad para demostrar ser capaz de poseer habilidades en el desarrollo de un videojuego. Y, dado que las empresas se encuentran presentes como *sponsors*, realizar una buena *performance* puede ser un camino de entrada a la industria. Por lo tanto, el espacio seguro que constituyen las WGJ puede ser también un espacio de competencia y disputa por un posible acceso al mundo del trabajo de los videojuegos.

6. Conclusiones

A lo largo del capítulo, me propuse analizar la dimensión emocional en las WGJ, por tener un gran potencial explicativo en este contexto. Para esto, analicé la categoría nativa de "comunidad" en WIGAr en relación con sus sentidos de pertenencia y con sus estados subjetivos, que incluyen componentes cognitivos y afectivos que movilizan a las personas. Esto me llevó a pensar en la idea de "espacio seguro" como parte de esta categoría nativa, que implica una suerte de paréntesis para mujeres y disidencias en el entorno masculinizado de la industria de videojuegos.

Lo mismo sucede con las WGJ, en donde el análisis de la dimensión emocional pone de manifiesto lo difusa que es la delimitación entre el ámbito de lo público y el de lo privado en un contexto en el que mujeres y disidencias se encuentran –virtualmente– durante un fin de semana, formando parte de este "espacio seguro" –tanto público como privado– que se propone ser.

Así, me interesó explorar aquellas categorías a partir de las cuales lo emocional se representa y actúa en el propio contexto de la WGJ. Esas categorías que, más allá de representar emoción, comunican interpretaciones sobre aspectos del mundo y sobre las relaciones que lo constituyen en esa representación (Spivak L'Hoste, 2010). Las categorías de felicidad, euforia y

diversión representan la idea de "espacio seguro" que constituye la WGJ.

El desafío por sobre todo fue entender las categorías del estrés, el colapso, el no dormir y la angustia. Analizar la dimensión emocional me permitió ver que las categorías que hablan de la emoción, en ese mediar en las definiciones e interpretaciones a partir de la referencia a estados emocionales, asumen un papel constitutivo en los eventos de las WGJ. De esta manera, la práctica del *crunch* logra integrarse en el análisis, conformando un aspecto clave: a pesar de no ser la WGJ una competencia, la participación de las empresas en forma de *sponsors* genera dinámicas que ponen en tensión la búsqueda de un espacio seguro.

En conclusión, analizar la dimensión emocional permite entender que el espacio seguro que constituyen las WGJ puede ser también un espacio de competencia y disputa por un posible acceso al mundo del trabajo de los videojuegos. En definitiva, las emociones no son solo expresiones de estados interiores, sino también, y al mismo tiempo, expresiones de relaciones de poder.

Referencias bibliográficas

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*, Duke University Press.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*, Little, Brown and Company.

Crapanzano, V. (1994). "Reflexiones sur une anthropologie des emotions". *Terrain*, 22.

Crapanzano, V. [1989] (1992). *Glossing emotions. In Hermes' Dilemma and Hamlet's desire*, Cambridge, Cambridge University Press.

Di Prospero, C. y Daza Prado, D. (2019). "Etnografía (de lo) digital Introducción al dossier". *Etnografías Contemporáneas*, 5(9).

Durkheim, E. (1893).*La división social del trabajo,* Free Press.

Gala, R. P. (2019a). “Mapa de la Industria Cultural de Videojuegos en Argentina: Un estado de situación”.*Electronic Journal of SADIO* (EJS), 18(2).

Gala, R. P. (2019b). “Aproximación a los aspectos legales, sindicales y comerciales de la industria de videojuegos en Argentina”. *Revista Intercambios*, 4(2), pp. 90-97.

Geertz, C. [1991] (1973). *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.

Han, B-C. (2014). *En el enjambre*, Barcelona, Herder.

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio,* Barcelona, Herder.

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge.

Jacinto, C., Millenaar, V., Roberti, E., Burgos, A., y Sosa, M. (2020). “Mujeres en Programación: Entre la reproducción y las nuevas construcciones de género. El caso de la formación en el nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires”. *Revista de Sociología de la Educación*-RASE, 13(3).

Leacock, E. (1981). *Myths of male dominance: Collected articles on women cross-culturally,* Monthly Review Press.

Leavitt, J. (1996). “Significado y sentimiento en la Antropología de las emociones”. *American Ethnologist*, 23(3).

Lutz, C. (1988). *Unnatural emotions. Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to western theory*, Chicago, University of Chicago Press.

Lutz, C. (1986). “Emotion, thought and estrangement: emotion as cultural category”. *Cultural Anthropology*, 1(3).

Luth, C. y White, G. (1986). “The anthropology of emotions”. *Annual Review of Anthropology*, 15.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*, William Morrow and Company.

Míguez, P. (2013). "Del General Intellect a las tesis del 'capitalismo cognitivo': aportes para el estudio del capitalismo del siglo XXI".*Bajo el Volcán*, 13(21), pp. 27-57.

Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos (2022). Informe 5 años.

Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos (2022). Informe 2022.

Observatorio de la Industria Argentina de Videojuegos (2020). Informe 2020.

Palermo, H. y Krepki, D. (2023). "Producción y reproducción de sentidos generizados en la industria de videojuegos. Un estudio exploratorio desde la interdisciplina". *Astrolabio*, 31, pp. 129-151.

Rubin, G. (1975). "The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex", en Reiter, R. (Ed.), *Toward an Anthropology of Women,* Monthly Review Press, pp. 157-210.

Shaw, A. (2014). *Gaming at the Edge: Sexuality and Gender at the Margins of Gamer Culture*, University of Minnesota Press.

Sirimarco, M. y Spivak L'Hoste, A. (2019). "Antropología y emoción: Reflexiones sobre campos empíricos, perspectivas de análisis y obstáculos epistemológicos". *Horizontes Antropológicos*, 25(54), pp. 299-322.

Spivak L'Hoste, A. (2010). "Emoción, tradición y comunidad o narrativas que también son emoción", en *El Balseiro. Memoria y Emotividad en una institución científica argentina*, La Plata, Al Margen.

Statista Research Department (2022). *Leading video game markets in Latin America in 2022, by revenue.*

Trebisacce, C. (2014). "Revoluciones simbólicas y de militancias", en Tarducci, M. (Comp.), *Feminismo, Lesbianismo y Maternidad en Argentina,* Librería de Mujeres.

Turner, V. (1969). *The ritual process: Structure and anti-structure*,

Aldine Publ. Company.

Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*, Naciones Unidas, CEPAL, Unidad Mujer y Desarrollo.

Ventrici, P. y Palermo H. (2021). “La siliconvalización del trabajo: Una experiencia argentina”. *Iconos, 69*, pp. 201-218.

Warner, M. (1999). *The Trouble with Normal: Sex, Politics, and the Ethics of Queer Life*, Harvard University Press.

Zukerfeld, M. (2021). “Explotación, conocimiento y capitalismo: Una tipología de la explotación para el capitalismo informacional”. *Instituto Argentino para el Desarrollo Económico; Realidad Económica*, 51(344), pp. 105-132.

---

1. Prejet/CIS-CONICET-IDES. ↵
2. A diferencia de otros países que mantienen un sistema presencial o híbrido. ↵
3. También puede ser un juego de mesa, aunque lo más usual es que les participantes opten por desarrollar un videojuego. ↵
4. *Crunch* y *cruncheo* poseen el mismo significado y son utilizadas indistintamente por quienes pertenecen al mundo de los videojuegos. ↵
5. En el marco del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica “El género en los vínculos educación-formación-trabajo. Desigualdades, estrategias institucionales y nuevas demandas”. ↵
6. Dependiente de la Universidad Nacional de Rafaela de Santa Fe, en colaboración con la Asociación de Videojuegos Argentina (ADVA). ↵
7. Exposición de Videojuegos Argentina, evento que se realiza anualmente. ↵
8. Servicio de mensajería instantánea y chat de voz. ↵
9. Para conservar la confidencialidad de las entrevistadas, no incluiré sus nombres. Sí es relevante aclarar que todas las entrevistadas son integrantes activas casi desde los comienzos de WIGAr. ↵
10. Ver www.womeningamesar.com. ↵
11. *Softwares* para desarrollo de videojuegos. ↵
12. La influenza o gripe es una enfermedad respiratoria que se presenta en forma aguda y es producida por el virus de la influenza. ↵

Sobre los/as autores/as

Claudia Jacinto

Licenciada y profesora en Sociología (UBA), doctora en Estudios de América Latina, con especialidad en Sociología de la Universidad París III, Francia. Investigadora principal del Conicet de Argentina. Vicedirectora del Centro de Estudios Sociales- CIS-Conicet, coordinadora de PREJET: Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo. Miembro de la Academia Internacional de Educación. Ha sido coordinadora durante 16 años de proyectos de investigación sobre América Latina para IIPE-UNESCO sobre formación para el trabajo de grupos vulnerables (1998-2012) y coordinadora de la Red Latinoamericana Educación, Trabajo e Inclusión Social, IIPE-UNESCO-IDES (2004-2011). Ha sido asesora de organismos internacionales como OIT, BID, Banco Mundial, Unicef, Save the Children, Norrag, International Youth Foundation, y OEI. Docente de posgrado en la UBA, Di Tella y Flacso, y ha sido invitada a las Universidades de la República de Uruguay, Autónoma de Barcelona, París V, y Humbold, entre otras. Sus temas de investigación son los siguientes: educación secundaria y desigualdades; trayectorias educativo-laborales de jóvenes y género; y políticas públicas de educación, trabajo y formación profesional.

Mail de contacto: claudiajacinto01@gmail.com.

Delfina Garino

Licenciada en Sociología y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo).

Profesora adjunta del área de Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y docente de posgrado de la UNCo. Codirectora de un proyecto de investigación sobre escuela secundaria y trabajo y del Grupo de Estudios sobre Trabajo, Escuela y Juventudes (GETEJ-FACE-UNCo). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Integrante de la Red de Investigaciones en Escuela Secundaria (RIES) y de la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes. Áreas de interés: educación secundaria técnica, trayectorias juveniles, desigualdades de género en educación y trabajo, petróleo y gas.
Mail de contacto: delgarino@gmail.com.

Verónica Millenaar

Licenciada en Sociología (UBA), magíster en Ciencias Sociales (UNGS) y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-IDES/CONICET). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). En el marco del PREJET, lleva adelante una línea de investigación sobre la formación para el trabajo de mujeres en oficios no tradicionales. Jefa de trabajos prácticos en la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Docente de posgrado en diferentes universidades nacionales. Áreas de interés: la educación técnico-profesional, las trayectorias entre la educación y el trabajo en distintos sectores de actividad y la formación de trabajadores y trabajadoras desde una perspectiva de género.

Mail de contacto: veronicamillenaar@gmail.com.

Eugenia Roberti

Licenciada en Sociología, magíster en Ciencias Sociales y

doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en la Universidad Nacional de Arturo Jauretche (UNAJ); y es docente de grado y postgrado de la UNLP. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-IDES/CIS). Sus principales temáticas de interés son los jóvenes, los estudios biográficos, la desigualdad social y las relaciones educación-formación-trabajo. Dirige e integra diversos proyectos de investigación y ha elaborado numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales en relación con estas temáticas.
Mail de contacto: mariaeugeniaroberti@gmail.com.

Ivana Bachmanovsky
Antropóloga (UBA). Doctoranda en Antropología (UBA). Actualmente cuenta con una beca doctoral de finalización del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas. Previamente obtuvo una beca doctoral inicial de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. Becaria del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-CONICET/IDES-UNTREF). Áreas de interés: industria de videojuegos, género, educación y trabajo.
Mail de contacto: ivanabtac@gmail.com.

Sabrina Ferraris
Licenciada en Sociología y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), especialista en Demografía Social por la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto Interdisciplinario de Economía Política de Buenos Aires (FCE/UBA-CONICET); docente de la cátedra de Demografía Social e investigadora del

Instituto de Investigaciones Gino Germani en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC/UBA). Directora de un proyecto de investigación sobre análisis longitudinal cuantitativo (IIGG-UBA). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Áreas de interés: jóvenes, inserción sociolaboral y políticas públicas, análisis longitudinal cuantitativo, transiciones a la vida adulta, familia y curso de vida, trabajo remunerado y no remunerado.
Mail de contacto: sabrina.ferraris@gmail.com.

Luciana Belén Maccarini
Licenciada en Ciencia Política, por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), y magíster en Políticas Públicas por la Universidad Torcuato Di Tella. Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Áreas de interés: educación para el trabajo, políticas públicas y formación profesional en cuidados, desigualdades de género en la educación técnico-profesional y en el mercado laboral, trayectorias de mujeres en tecnologías.
Mail de contacto: maccarini.luciana@gmail.com.

Silvia Martínez
Licenciada en Ciencias de la Educación, especialista en Didáctica, magíster en Didáctica y doctora en Educación (UBA). Profesora de Matemática/Física y técnico mecánico electricista. Profesora adjunta regular de Didáctica General y Evaluación Educativa y directora del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue. Consejera directiva del IPEHCS-UNCo-CONICET. Profesora de posgrado en Universidades Nacionales. Directora del proyecto de investigación escuela secundaria técnica y trabajo. Integrante del comité académico ampliado de la reunión de investigaciones en escuela secundaria (RIES),

coordinado por Flacso Argentina, participante como coordinadora en la Red latinoamericana de investigación en evaluación (RELIEVA) e integrante de la Red de Investigación y Docencia sobre Políticas de Inserción Educativa y Laboral de Jóvenes (UNAJ, UNNE, IDES, UNCu, UNCo). Áreas de interés: escuela secundaria, trabajo, subjetividades y afectividades, propuestas de enseñanza y evaluación alternativas.
Mail de contacto: silviamarcelamartinez@gmail.com.

María Jesús Montecinos
Licenciada en Filosofía (Universidad de Chile) y doctora en Educación (Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales). Profesora asistente del Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha participado en diversos estudios e investigaciones en el campo educativo sobre educación media técnico–profesional y género, así como también la transición al mundo del trabajo. Sus áreas de interés son las siguientes: filosofía contemporánea y subjetividad; filosofía y género; educación y educación técnico-profesional.
Mail de contacto: jesu.montecinos@gmail.com.

José Antonio Pozzer
Licenciado en Relaciones Laborales y especialista en Docencia (UNNE) y doctor en Ciencias Sociales (UNER). Docente de grado y posgrado e investigador de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Codirector del Instituto de Investigaciones en Educación (FH-UNNE). Integrante del proyecto de investigaciones sobre Juventudes, Educación y Trabajo (SGCyT-UNNE). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET-CIS-IDES-CONICET). Áreas de interés: formación para el trabajo; políticas y programas de formación; desigualdades de género en educación y trabajo.
Mail de contacto: jose.pozzer@comunidad.unne.edu.ar.

Elena Quintana-Murci

Licenciada en Ciencias de la Educación y Dra. Europea en Educación Inclusiva por la Universitat de les Illes Balears (UIB). Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología Educativa de la UIB. Su investigación y su docencia se basan en las transiciones a la vida adulta de la juventud, el abandono escolar temprano, la formación profesional y la igualdad de género. Subdirectora del Laboratorio de Investigación e Innovación en la Formación Profesional (UIB). Participa en diversos proyectos nacionales e internacionales para la prevención del abandono en la formación profesional y es miembro de la red europea VETNET para la investigación e innovación en la formación profesional.
Mail de contacto: elena.quintana@uib.cat.

María Paola Sevilla Buitrón
Máster en Economía de ILADES-Georgetow University y PhD en Educación de la Universidad Diego Portales-Universidad Alberto Hurtado. Actualmente es profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus investigaciones han sido financiadas con diversos fondos públicos concursables y ponen el foco en la formación técnico-profesional impartida tanto en el sistema escolar y la educación superior, como en el mundo del trabajo. Ha colaborado con Unesco, Cepal, PNUD y otros organismos internacionales.
Sitio personal: sites.google.com/view/mariapaolasevilla.

Francesca Salvà-Mut
Doctora en Ciencias de la Educación y catedrática de universidad en el Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears (UIB). Es investigadora responsable del grupo de investigación Educación y Ciudadanía (GEIC) y directora del Laboratorio de Investigación e Innovación en Formación Profesional (LIIFP) de la UIB. Miembro activo de la Red Europea de Investigación e

Innovación en FP (VETNET) y colaboradora del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Sus ámbitos de investigación y docencia son el abandono temprano de los estudios, la formación profesional y la educación para la igualdad de género.
Mail de contacto: f.salva@uib.es.

Iris Schvartz

Arquitecta (UBA). Especialista en Administración de la Educación y magíster en Administración de la Educación (Di Tella). Jefa de trabajos prácticos en Dirección y Legislación de Obra en Arquitectura (UBA). Colaboradora en proyectos de investigación de Claudia Jacinto. Áreas de interés: educación secundaria técnica, trayectorias juveniles educació-trabajo, desigualdades de género en educación y trabajo, educación universitaria.
Mail de contacto: ischvar@gmail.com.

Mariana Lucía Sosa

Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Sociología Económica por el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) de la Universidad Nacional General San Martín (UNSAM) y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Miembro del Programa de Estudios sobre Juventud, Educación y Trabajo (PREJET) con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS/IDES CONICET). Principales líneas de investigación: inserción laboral y educativa de graduados de educación técnica, mercado laboral, desigualdades, informalidad, movilidad, etc.
Mail de contacto: sosa.mariana.lucia@gmail.com.